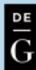
DE GRUYTER

Sylvia Bendel Larcher, Ina Pick (Hrsg.)

GOOD PRACTICE IN DER INSTITUTIONELLEN KOMMUNIKATION

VON DER DESKRIPTION ZUR BEWERTUNG IN DER ANGEWANDTEN GESPRÄCHSFORSCHUNG

SPRACHE IM KONTEXT
LANGUAGE IN CONTEXT



Good practice in der institutionellen Kommunikation

Sprache im Kontext
Language in Context

Herausgegeben von
Monika Dannerer, Jürgen Spitzmüller und Eva Vetter

Band 49

Good practice in der institutionellen Kommunikation

Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung

Herausgegeben von
Sylvia Bendel Larcher und Ina Pick

DE GRUYTER

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde durch 40 wissenschaftliche Bibliotheken und Initiativen ermöglicht, die die Open-Access-Transformation in der Germanistischen Linguistik fördern.

ISBN 978-3-11-100931-5
e-ISBN (PDF) 978-3-11-101008-3
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-101161-5
ISSN 0948-1354
DOI https://doi.org/10.1515/9783111010083



Library of Congress Control Number: 2022949429

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Open-Access-Transformation in der Linguistik

Open Access für exzellente Publikationen aus der Germanistischen Linguistik: Dank der Unterstützung von 40 wissenschaftlichen Bibliotheken und Initiativen können 2023 insgesamt neun sprachwissenschaftliche Neuerscheinungen transformiert und unmittelbar im Open Access veröffentlicht werden, ohne dass für Autorinnen und Autoren Publikationskosten entstehen.

Folgende Einrichtungen und Initiativen haben durch ihren Beitrag die Open-Access-Veröffentlichung dieses Titels ermöglicht:

Dachinitiative „Hochschule.digital Niedersachsen“ des Landes Niedersachsen
Universitätsbibliothek Augsburg
Freie Universität Berlin
Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Universität Bern
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt a. M.
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg – Universitätsbibliothek
Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen
Fernuniversität Hagen, Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek, Hannover
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Kassel – Landesbibliothek und Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Université de Lausanne
Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern
Bibliothek des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universität Potsdam
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Vechta
Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel
Universitätsbibliothek Wuppertal
ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hochschulbibliothek
Zentralbibliothek Zürich

Vorwort

Der vorliegende Band reiht sich ein in eine lange Reihe von Veröffentlichungen, die im Zusammenhang mit dem *Arbeitskreis Angewandte Gesprächsforschung* stehen (http://www.linse.uni-due.de/publikationen-1360.html). Der Arbeitskreis wurde 1987 gegründet und tagt seitdem zwei Mal im Jahr an wechselnden Orten. Ziel des Arbeitskreises ist es, Erkenntnisse der Gesprächsforschung für die Gestaltung professioneller Kommunikation nutzbar zu machen. Seine Arbeit zielt ab auf empirisch fundierte Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Auf zahlreichen Diskussionen in diesem Rahmen, einem (coronabedingt digitalen) Workshop im Juni 2020 und weiteren eingeworbenen Beiträgen beruht der vorliegende Band, den Ina Pick und Sylvia Bendel Larcher initiiert und gestaltet haben.

Die Angewandte Gesprächsforschung hat sich bisher hauptsächlich darauf konzentriert, Kommunikationsprobleme und kommunikative Störungen in professioneller Kommunikation zu identifizieren, um dem positive, „bessere" Formen der Kommunikation entgegenzusetzen. Die Identifizierung von Kommunikationsproblemen und -störungen erfolgt, indem man empirisch nachweist, dass bestimmte kommunikative Handlungsweisen sich in der Folgekommunikation als unzureichend bzw. nicht funktional erweisen.

Immer wieder wurde angemahnt, sich nicht nur auf Probleme und Störungen zu konzentrieren, sondern auch Fälle gelungener Kommunikation – *good* oder *best practice* – herauszuarbeiten. Besonders in kommunikationsintensiven Berufsfeldern wurden solche Wünsche laut, um die eigene Kommunikationspraxis verbessern zu helfen. Aber auch innerhalb der Linguistik stellen sich immer wieder Fragen nach den Kriterien, Normen und Analysemethoden für die *Bewertung* sprachlichen Handelns.

Der vorliegende Band widmet sich genau dieser Aufgabenstellung und zeigt, dass sie hochkomplex und anspruchsvoll ist, dass die Identifizierung von *good practice* mit erheblichem methodischem Aufwand verbunden ist und dass eine Kooperation mit der Praxis unverzichtbar ist. Sowohl theoretisch-methodisch als auch empirisch-praktisch werden in dem Band für verschiedene berufliche Bereiche die Möglichkeiten der Identifizierung gelungener Kommunikation herausgearbeitet. Was ein gutes Gespräch ausmacht und welches sprachliche Handeln es erfolgreich macht, ist eine Frage, die für unterschiedliche Kommunikationsbereiche, Handlungsfelder und Gesprächstypen spezifische Analysen erfordert und differenziert beantwortet werden muss. Was z.B. eine gute Lehrerfrage ausmacht, unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht davon, was eine gute ärztliche Frage an PatientInnen auszeichnet.

https://doi.org/10.1515/9783111010083-202

Angesichts der empirischen Vielfalt und Heterogenität beruflicher und institutioneller Kommunikation ist der Band sicher erst ein Anfang, aber ein produktiver und vielversprechender. Die vorgelegten empirischen Analysen anhand unterschiedlicher Kommunikationsfelder, die theoretisch-methodischen Überlegungen und insbesondere auch die abschließende zusammenfassende Überblicksdarstellung von Bendel Larcher und Pick weisen den Weg von traditionellen deskriptiven Gesprächsanalysen zu empirisch und methodisch fundierten Bewertungen sprachlichen Handelns und *good practice*. Sie geben der Linguistik damit neue Impulse und stärken zugleich ihre Praxisrelevanz.

Gisela Brünner, Reinhard Fiehler

Inhalt

Ina Pick / Sylvia Bendel Larcher

Einleitung

Sprache und Kommunikation sind das zentrale Arbeitsmittel in vielen institutionellen Kontexten, sei es Schule oder Hochschule, Medizin, Wirtschaft, Recht und viele mehr. Kommunikative Kompetenz der InstitutionsagentInnen ist ein zentrales Element für das Erreichen institutioneller Ziele und Zwecke und für das klientengerichtete und innerinstitutionelle Bearbeiten derer Anliegen. Der Aufbau kommunikativer Kompetenz beginnt bereits in der Schule mit dem Erwerb grundlegender sprachlicher Handlungstypen, z.B. Erklär-, Argumentations- oder Kooperationsfähigkeit, und setzt sich berufsbezogen in der beruflichen Bildung sowie (meist ungesteuert) im beruflichen Alltag fort.

Die linguistische Gesprächsforschung hat mit ihren Methoden zu solchen Fragen viel beizutragen. Bislang liegt das zentrale Interesse linguistischer Gesprächsforschung darin, Gespräche bzw. einzelne Aspekte von Gesprächen zu beschreiben. Dies geschieht in einem vorwiegend deskriptiven Interesse, was häufig auch explizit als Gütekriterium gesprächslinguistischer Forschung thematisiert wird (Deppermann 2009; Meier 2013). Überlegungen zu einer Gesprächsrhetorik (Kallmeyer 1996, Hess-Lüttich 2021) sind hier Ausnahmen. Wir möchten in diesem Band auf die inzwischen reichhaltigen deskriptiven Ergebnisse aufbauen und Fragen danach in den Vordergrund stellen, wie ‚gute kommunikative Praxis' methodisch fundiert zu identifizieren sein könnte. Damit möchten wir uns also Fragen des Bewertens sprachlichen Handelns annähern, denen sich die (Gesprächs-)Linguistik bisher noch (zu) wenig widmet (s. auch Janich 2019, Marx 2019, Brünner und Pick 2020, s. aber sehr früh Rehbock 1978 zur Gesprächsbewertung aus linguistischer Sicht).

Im Rahmen der Angewandten Gesprächsforschung (AGF) werden bereits lange Fragen danach diskutiert, wie und welche der deskriptiv gewonnenen Ergebnisse zur Verbesserung des kommunikativen Handelns in die jeweiligen Praxisfelder eingehen können (Brünner, Fiehler und Kindt 2002). In diesen „angewandten" Zusammenhängen werden häufig bereits Fragen nach einer Bewertung von Gesprächsverhalten gestellt. Dabei liegt der Fokus meist auf negativen Bewertungen, also der Ermittlung kommunikativer Probleme (Fiehler et al. 2002, Antaki 2011, Bose et al. 2012, Fiehler 2012). Die Erkenntnisse aus inzwischen umfangreicher Forschung zu institutioneller Kommunikation zeigen, dass sich kommunikative Probleme systematisch ermitteln lassen, dass also eine Bewertung von Gesprächen und Gesprächsverhalten durchaus auch im Methodenrepertoire der Gesprächslinguistik verankert ist. Probleme bzw. „*bad practice*" sind empirisch ungleich leichter zu ermitteln als „*good practice*", weil sie im

https://doi.org/10.1515/9783111010083-001

Gespräch oder in den praktischen Folgen von Gesprächen ersichtlich werden (Schleifenbildung, Missverständnisse, keine Umsetzung von im Gespräch Vereinbartem usw.). „Gute Gespräche" gelten hingegen als weitgehend unauffällig.

Ein wesentliches Ziel der Angewandten Gesprächsforschung war und ist es, linguistische Ergebnisse in die Praxisfelder zurückzutragen. Dabei spielen Bewertungen in der AGF immer schon eine Rolle. Diese setzten bisher in der Regel an zwei Punkten aus der deskriptiven Forschung an: Einerseits an den schon genannten Ergebnissen zu typischen Problemen, andererseits an deskriptiven „Normalformen". Dabei wird bei der (Aus- und Weiter-)Bildung zu sprachlich-kommunikativem Handeln so vorgegangen, dass durch Transkriptarbeit die Bewusstmachung kommunikativer Strukturen und Probleme angeregt wird, auf deren Grundlage sprachlich Handelnde selbst Verbesserungsmöglichkeiten (Handlungsalternativen) entwickeln (Meer und Spiegel 2009, Fiehler und Schmitt 2011). Möchte man darüber hinaus aus linguistischer Sicht Empfehlungen (für bessere Handlungsalternativen) geben, wird in der Regel mit Verweis auf eine deskriptive Norm auf die „normative Kraft des Faktischen und Bewährten" (Fiehler 2001: 1702) gesetzt und „Normalformen" trainiert.

Hier setzen unsere Überlegungen an und bauen auf die reichhaltigen Erfahrungen solcher durchgeführten Trainings und deren innerhalb der Linguistik zum Teil publizierten Trainingskonzeptionen auf. Denn erst diese haben mit der Zeit gezeigt, dass es zwischen deskriptiv-linguistischen Ergebnissen und der Vermittlung solcher Ergebnisse in die Praxis eine systematische Lücke gibt: Diese Lücke ist ein methodisch abgesichertes und theoretisch gestütztes Ermitteln von Gesprächsverhalten, das man als gelungen, als „gut" oder „besser" bezeichnen kann. Obwohl vielfach (außerhalb der AGF) davon ausgegangen wird, dass in der AGF Möglichkeiten dazu vorliegen, ‚*good practice*' zu identifizieren, ist dies bis heute kaum der Fall.

Neben diesen traditionellen Vorgehensweisen für Trainings, die in der AGF wie gesagt lange bekannt sind, existieren inzwischen auch vereinzelt neuere Ansätze, die stärker an gelingendem sprachlichem Handeln ansetzen und die für die in diesem Band gestellten Fragen nützlich sind. Erprobt wurde etwa eine kontrastive Methodik, die einerseits am Vergleich zwischen Gesprächen vor und nach gezielten Kommunikationstrainings ansetzt (Menz et al. 2008), andererseits am Vergleich von Gesprächen aus Kollektionen, die gewünschte oder nicht gewünschte Folgen haben (Meer 2012, Sikveland und Stokoe 2016). Andere Arbeiten orientieren sich stärker an Konzepten aus der Praxis wie ‚Glaubwürdigkeit' (Reinmuth et al. 2016), ‚Effizienz' (Dannerer 2018) oder arbeiten im Rahmen der Sprachkritik mit dem Konzept der (funktionalen) Angemessenheit (Niehr 2015, Kilian et al. 2016 Arendt und Kiesendahl 2013, Brommer 2019, Niehr et al. 2020). Für einen genaueren Überblick über verschiedene Arbeiten, die Gesprächs-

verhalten bewerten, offene Fragen und ausführlichere Literaturhinweise vgl. Pick und Meer (2018). All diese Ansätze sind aus unserer Sicht relevante Ansatzpunkte für Fragen nach *good practice*, auf die unsere Überlegungen aufbauen können und die wir nun weiter systematisieren wollen.

Mit diesem Band möchten wir daher an zwei zentralen Punkten ansetzen und bisher Geleistetes zusammenbringen und ergänzen: Erstens möchten wir systematisch die Frage danach stellen, wie wir wissenschaftlich abgestützt das bewerten können, was wir methodisch sehr gut deskriptiv bestimmen können. Das Bewerten sehen wir als eine eigene Leistung linguistischer Forschung, die eine Erweiterung des methodischen Repertoires der Gesprächslinguistik benötigt und eigene methodische Arbeitsschritte braucht (s. Schlusskapitel). Das Bewerten ist also ein methodisch eigenständiger und komplexer Forschungsprozess. Wenngleich der praktische und gesellschaftliche Nutzen des Bewertens sprachlichen Handelns nahe liegt, ist eine Anwendung und Didaktisierung für die entsprechenden Praxisfelder klar davon zu trennen und nicht unmittelbar damit zu erreichen. Dazu möchten wir zweitens ein gesprächslinguistisch methodisch fundiertes und theoretisch abgesichertes Verständnis zu Bewertungen, vor allem zu positiven Bewertungen, entwickeln. Einige methodische Vorschläge, wie man ‚*good practice*' in Gesprächen ermitteln kann, haben aktuell Brünner und Pick (2020) gemacht. Als *good practice* bezeichnen die Autorinnen „Formen oder Strategien sprachlichen Handelns, die in ihren interaktiven Wirkungen erfolgreich sind" (Brünner und Pick 2020: 80).

In diesem Band möchten wir das Thema nun weiterentwickeln, auf eine breitere empirische Basis stellen und vertieft theoretisch und methodisch diskutieren. Wir möchten den Fokus auf Fragen der Bewertung sprachlichen Handelns richten und danach fragen, ob und inwiefern man mit gesprächs- und interaktionslinguistischen Methoden (positive) Bewertungen sprachlichen Handelns, also Bestimmungen von *good practice*, ermitteln kann. Diese sollten, wie auch in der deskriptiven Gesprächsforschung üblich, bezogen sein auf verschiedene Felder beruflich-institutionellen Kommunizierens und deren Spezifika berücksichtigen. Ziel ist es, nach empirisch fundierten Möglichkeiten guter Bearbeitungsweisen beruflich-kommunikativer Anforderungen zu fragen und dafür methodengeleitet Spektren von *good practice* zu ermitteln.

Dieser Band baut auf umfangreiche Vorarbeiten auf, die alle daran beteiligten Autorinnen und Autoren gemeinsam geleistet haben. So hat zunächst ein erster mündlicher Austausch mit allen Beteiligten über zwei Tage im Juni 2020 stattgefunden. An diesem Workshop wurden die verschiedenen Perspektiven auf das Thema ausgelotet und zentral erscheinende Begriffe intensiv diskutiert. Vom Ergebnis dieses ersten Workshops zeugt das Kapitel „Good Practice, Normen, Bewertungen – eine konversationelle Annäherung an zentrale Begriffe". Diese gibt

in etwas spielerischer Form den Ergebnisstand nach dem Workshop 2020 wieder und stellt damit den Ausgangspunkt dar, von dem ausgehend die Beiträge geschrieben wurden. Abgerundet wird der Band von einem Schlusskapitel, in dem die wesentlichen Erkenntnisse und Erträge der einzelnen Beiträge zusammengeführt und so die Überlegungen zu *good practice* weiterentwickelt werden. Dazu wurde während der Erstellung des Bandes eng zwischen allen Beteiligten zusammengearbeitet: Zum einen wurden die Beteiligten gebeten, sich an bestimmten Leitfragen zu orientieren, um ihre Beiträge trotz der (sehr gewünschten) Heterogenität an institutionellen Handlungsfeldern, Fragestellungen und Daten vergleichbar werden zu lassen und eine Stringenz unter ihnen herzustellen. Im Verlauf der Erstellung der Beiträge haben zum anderen weitere Workshops und vertieftere mündliche Diskussionen der einzelnen Beiträge in verschiedenen Zusammensetzungen stattgefunden, was ebenfalls maßgeblich zur Konsistenz des Bandes beigetragen hat.

Die Leitfragen hatten in erster Linie heuristische Funktion und waren daher offen formuliert:
– Maßstab: Was ist der Maßstab für *good practice*? Woher kommt er? Wurde er empirisch ermittelt? Wie wurde er operationalisiert?
– Daten: Was ist die Einheit (z.B. kommunikative Aufgabe, Phase, Äußerung), die zur Bestimmung von *good practice* relevant gesetzt wurd?
– Methodischer Bezug zwischen Daten und Maßstab: Wie wurde die Bewertung vorgenommen? Wie wurden Beispiele für ‚gute' kommunikative Umsetzungen ermittelt?
– Ergebnisse: Was ist ‚good' an der ‚practice'? (Wie) lassen sich die ‚guten' Beispiele generalisieren?
– Reflexion: Was hat sich methodisch bewährt? Was wären Alternativen gewesen? Wo sind Probleme gewesen? Was ist künftig noch zu tun?

Der erste Teil des Bandes ist theoretischen und methodischen Überlegungen gewidmet. Carolin und Jan Gerwinski legen in ihrem Beitrag *Normen im professionellen Gespräch* dar, dass die Identifikation guter Praxis bzw. das Bewerten generell die Berücksichtigung von Normen voraussetzt. Die Autoren unterscheiden drei Arten von Normen, gebrauchsbasierte, präskriptive und zielbezogene Normen, und erörtern, wie man in beruflichen Feldern empirisch eruieren kann, welchen Normen die Beteiligten folgen. Zu den Methoden gehören nicht nur Gesprächsanalysen, sondern auch Befragungen und die Auswertung schriftlicher Dokumente wie Leitfäden. Je differenzierter man Normen erhebt, umso weiter wird das Spektrum, das sich zwischen formellen und informellen, expliziten und impliziten sowie individuellen und institutionellen Normen auftut. In der beruflichen Praxis ist daher mit einer Vielzahl potenzieller Normkonflikte zu rechnen.

Die Frage, wie man über Befragungen die Normen der AkteurInnen erheben kann, wird von Monika Dannerer in ihrem Beitrag *Interviews als Grundlage für die Analyse der Vorstellungen über good practice in der institutionellen Kommunikation* aufgegriffen und ausdifferenziert. Sie untersucht das Potenzial, aber auch die Grenzen von Interviews als Zugang zu Vorstellungen von *good practice* und Bewertungsgrundlagen. Sie illustriert ihre Ausführungen mit Auszügen aus Interviews, die zu Spracheinstellungen und Varietätenwahl geführt wurden. Die Interviews lassen erkennen, dass die Institutionsangehörigen alle explizite Vorstellungen davon haben, was ‚richtig' ist, und dass sie sich in der Regel als allein verantwortliche Person für das Gelingen von Kommunikation betrachten. Die Interviews lassen aber auch implizite Normen sowie unreflektierte Normkonflikte aufscheinen. Insgesamt sind Interviews eine ergiebige Quelle für *Vorstellungen von good practice* und Bewertungsgrundlagen, die man mit ihnen in unterschiedlicher Granularität erheben kann, aber sie sind keine Quelle für die unmittelbare Identifikation von *good practice* selber..

Methodischen Fragen widmen sich Sylvia Bendel Larcher und Ina Pick in ihrem Beitrag *Das Gelingende im Transkript identifizieren*. Sie entwickeln eine Heuristik, wie man in fünf Schritten *good practice* in einem Gespräch bzw. Gesprächskorpus identifizieren kann, und illustrieren diese Schritte an einem Beispielgespräch aus dem Callcenter einer Bank. Vorausgesetzt wird, dass das im Fokus stehende Gespräch strukturell bereits analysiert ist. Die fünf Schritte sind die folgenden: Prüfen der globalen Zweck- und Zielerreichung, Abgleich mit der Normalform, identifizieren (positiver) Reaktionen, Zielerreichung der Beteiligten aufgabenspezifisch prüfen und Abgleich mit institutionellen und gesellschaftlichen Normen. Bei jedem Schritt ist die Bewertungsgrundlage für die Identifikation von *good practice* zu explizieren. Sie kann entweder in Form von Normalformen oder Gesprächsmustern aus den Transkripten selber erschlossen werden. Sie kann auch in Form von Zielen und Normen als externes Wissen an die Gespräche herangetragen werden.

Im zweiten Teil des Bandes werden Ergebnisse aus empirischen Studien präsentiert, wobei das Spektrum der untersuchten Institutionen vom Bildungsbereich über das Gesundheitswesen bis zur Privatwirtschaft reicht. In allen Beiträgen steht die Frage im Zentrum, wie man in ganz bestimmten institutionellen Gesprächen zu einer methodisch fundierten Bewertung des interaktiven Verhaltens der Beteiligten und der Identifikation von *good practice* kommt.

Cordula Schwarze geht in ihrem Beitrag *Good practice in Feedbackprozessen im Seminar* der Frage nach, wie in Auswertungsgesprächen in germanistischen Rhetorikseminaren gutes Feedback aussehen könnte. Ihren Überlegungen liegt nicht nur ein umfangreiches Korpus von Auswertungsgesprächen zu Grunde, sondern auch ein Korpus von Fokusgruppengesprächen, in welchen die

Lehrenden diskutieren, an welchen Lernzielen und Prinzipien sie sich bei der Moderation ihrer Feedbackgespräche orientieren. In diesen Gruppengesprächen scheinen gemeinsame Ziele auf, wie das Etablieren von Feedback als reflektive Praxis als eigener Unterrichtsgegenstand sowie gemeinsame Normen wie jene, niemanden vorzuführen. In den Transkripten lassen sich verschiedene Formen von *good practice* identifizieren wie zum Beispiel eine sorgfältige Etablierung der Feedbacksituation oder das Zulassen von Rückfragen durch die Referenzperson. Letzteres ist umso bedeutsamer, als es den Empfehlungen der Ratgeberliteratur zu Feedback widerspricht.

Stefan Hauser und Vera Mundwiler berichten in ihrem Beitrag Good practice als Ergebnis partizipativer Unterrichtsforschung – Wie Praxis und Forschung von einer Zusammenarbeit profitieren können von einem Projekt, in welchem Gesprächsforschende zusammen mit Lehrpersonen die Unterrichtspraxis im Klassenrat untersuchten. Die Idee war, dass die Lehrpersonen, unterstützt von Videoaufnahmen und Gesprächen mit den Forschenden, selber Ziele formulieren und Handlungsalternativen entwickeln, um ihre Unterrichtspraxis zu verbessern. Es geht also um die individuelle Verbesserung einer bestimmten Unterrichtspraxis und nicht um eine allgemeine Festlegung von good practice. Die Autoren belegen mit Beispielen, dass diese Form partizipativer Forschung für beide Seiten, die Lehrpersonen und die Forschenden, einen Erkenntnisgewinn zeitigt und reales Handeln verbessert, zeigen aber auch mögliche Fallstricke und Grenzen auf.

Ioulia Grigorieva untersucht in ihrem Beitrag *Bestimmung von good practice in Elternsprechtagsgesprächen* eine potenziell konfliktträchtige Gesprächssituation, in welcher Lehrpersonen und Eltern zu einer gemeinsamen Einschätzung der Leistung der anwesenden Kinder und der allenfalls zu ergreifenden Maßnahmen gelangen sollten. An einem besonders langen Beispielgespräch zeigt sie auf, dass die Lehrperson nicht nur auf einer differenzierten Leistungsbeurteilung besteht, sondern sich auch als Fürsprecherin der Schülerin etabliert, die Alternativen zu dem von der Mutter geforderten Realschulabschluss aufzeigt. Ihre *good practice* besteht darin, dass sie auch einen Hauptschulabschluss als Start in eine gelungene Berufslaufbahn in Aussicht stellt und gute Leistungen im Praktikum als Alternative zu guten Noten ausweist. Damit löst sie wesentliche mit Elternsprechtagsgesprächen verbundene institutionelle Ziele der Schule ein.

Heike Knerich, Miriam Haagen und Justine Kohl gehen in ihrem Beitrag Jugendliche zum Erzählen existenzieller Ereignisse anregen: Narrativ orientierte Gesprächseinstiege in psychotherapeutisch geführten Erzählinterviews der Frage nach, welche interaktiven Verhaltensweisen geeignet sind, Jugendliche zum Erzählen von bedrückenden Erlebnissen – konkret vom Tod eines Elternteils – zu bringen und den Erzählfluss aufrecht zu erhalten. Die präsentierten Beispiele lassen erkennen, dass es nicht die eine richtige Verhaltensweise gibt,

sondern dass die hohe Kunst der Gesprächsführung durch die TherapeutInnen darin besteht, sich auf den jeweiligen Gesprächspartner „einzustellen“. Sich Einstellen kann mit verschiedenen good practices erreicht werden wie „Informationen geben und Interesse bekunden“, „Rückfragen und Beteiligung einladen und zulassen“ oder „offene Erzählaufforderung anbieten und dabei das Gegenüber direkt adressieren“.

Ebenfalls aus dem therapeutischen Bereich stammt der Beitrag von Thomas Spranz-Fogasy, Christoph Nikendey, Johannes Ehrenthal und Susanne Kabatnik zu *Fragen als good practices in der psychodynamischen Psychotherapie*. Fragen sind in der Psychotherapie umstritten, weil sie die KlientInnen angeblich einem zu starken Antwortzwang aussetzen. Die AutorInnen zeigen jedoch anhand von Transkriptauszügen, dass bestimmte Formen von Fragen geeignet sind, die übergeordneten Ziele einer jeden Therapie zu erreichen. Das sind Beispielnachfragen, Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung sowie lösungsorientierte Fragen. Diese leiten die KlientInnen dazu an, ihre Äußerungen zu elaborieren, zu konkretisieren und zu reflektieren. Die Fragen leisten damit einen fundamentalen Beitrag zum Rationale jeder Psychotherapie: „Aufklärung, Erklärung und Lösungsentwicklung“.

Robert Reinecke widmet sich in seinem Beitrag *Süß, aber nicht cool genug. Eine gesprächsanalytische Betrachtung der Norm der Gleichberechtigung in Werbeagenturen* einem Gesprächstyp, bei welchem es genuin um das Bewerten geht, nämlich sogenannte „Schulterblickgespräche“ in Werbeagenturen, bei welchen hierarchisch höher gestellte Personen die kreativen Vorschläge der Mitarbeitenden beurteilen. Es geht Reinecke aber nicht um Bewertungsprozesse *in* den Gesprächen, sondern um die Frage, ob die Werbetreibenden bei ihren Bewertungshandlungen ihrem eigenen, kodifizierten Anspruch gerecht werden, in der Agentur die Norm der Gleichberechtigung der Geschlechter einzuhalten. Die Analyse ausgewählter Gespräche zeigt, dass dies nicht der Fall ist. Bei der Bewertung der Vorschläge rekurrieren männliche Vorgesetzte auf altbekannte Geschlechterstereotype, indem sie Vorschläge von weiblichen Angestellten als „süß“, aber nicht „dreckig“ oder „cool“ genug beurteilen. Vorschläge von männlichen Angestellten werden nicht als „süß“ abqualifiziert, aber auch die Männer werden angehalten, noch „lauter“ oder „stärker“ zu texten, also eine männlich konnotierte Norm zu erfüllen.

Ortrun Kliche und Ina Pick widmen sich in ihrem Beitrag Selbstbestimmung und Unterstützte Entscheidungsfindung in der rechtlichen Betreuung – Ansatzpunkte für good practice im Gespräch einer Institution, bei welcher der Gesetzgeber klare Vorgaben macht, welches Resultat gefordert ist: Die KlientInnen sollen Entscheidungen selbstbestimmt treffen und dabei von ihren Betreuenden unterstützt werden. Die empirische Untersuchung konkreter Gespräche zeigt auf, dass

diese Vorgabe nicht zufriedenstellend umgesetzt wird. Die untersuchten Betreuenden setzen die Vorgaben vordergründig um, indem sie die KlientInnen nach ihren Wünschen fragen und sie darauf hinweisen, dass sie die Entscheidungen selber treffen müssen. Bleibt jedoch die gewünschte Antwort aus, sind sie schnell bereit, ihre eigenen Handlungspläne durchzusetzen. Hier machen sich vielleicht historisch überholte Vorstellungen von rechtlicher Betreuung bemerkbar, aber auch das noch mangelnde Wissen, wie die Vorgaben im Detail in good practice im Gespräch umzusetzen sind.

Im *Schlusskapitel* fassen wir die Erträge des Bandes zusammen. Es werden dort Leitfragen für die Forschung zu *good practice* entwickelt, anhand derer *good practice* methodengeleitet ermittelt werden kann. Es werden dort auch erste empirische Antworten darauf gegeben, was über einzelne institutionelle Felder hinweg als *good practice* zu generalisieren sein könnte. Damit ist das Schlusskapitel Zusammenfassung und Ausblick zugleich. Einerseits werden anhand jeder Leitfrage die einzelnen Ergebnisse der Beiträge des Bandes zusammengestellt. Andererseits soll das Kapitel weitere Forschung zu *good practice* anregen, die mit den Leitfragen nun – so finden wir – methodisch schon wesentlich konturierter ist. Eine erste Übersicht, welche konkreten *good practices* sich mit diesem Band herausgestellt haben, rundet das Schlusskapitel ab.

Mit diesem Band wird die Forschung zu *good practice* auf solidere methodische Beine gestellt, aber sie steht nach wie vor am Anfang. Sie braucht nun vor allem eine Erprobung und Weiterentwicklung durch Forschung zu verschiedenen institutionellen Handlungsfeldern. Um solche künftige Forschung auch handhabbar zu machen, geben wir am Ende des Schlusskapitels Hinweise zur Komplexitätsreduktion solcher Forschung.

Literatur

Antaki, Charles. 2011. Six Kinds of Applied Conversation Analysis. In Charles Antaki (ed.), *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk*, 1–14. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Arendt, Birte & Jana Kiesendahl. 2013. *Funktionale Angemessenheit. Gesprächs- und lehrwerkanalytische Perspektiven*. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 60(4). 336–355.

Bose, Ines, Katja Bößhenz, Judith Pietschmann & Ingmar Rothe. 2012. „°hh hh° also von KUNdenfreundlich halt ich da nIcht viel bei ihnen;“ – Analyse und Optimierung von Callcenterkommunikation am Beispiel von telefonischen Reklamationsgesprächen. *Gesprächsforschung Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (13). 143–195.

Brommer, Sarah. 2019. Empirisch fundierte Sprachkritik – ein Beitrag zur Operationalisierung der vagen Kategorie ‚Angemessenheit'. *Aptum: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 15(2). 123–133.

Brünner, Gisela, Reinhard Fiehler & Walther Kindt (Hgg.). 2002. *Angewandte Diskursforschung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. Methodische Vorschläge für praxisorientierte Forschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72(1). 63–98.

Dannerer, Monika. 2018. Messung und Optimierung kommunikativer Effizienz. In Stephan Habscheid, Andreas Müller, Britta Thörle & Antje Wilton (Hgg.), *Handbuch Sprache in Organisationen*, 464–482. Berlin: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf. 2009. Gesprächskompetenz – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In Michael Becker-Mrotzek & Gisela Brünner (Hgg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, 2. Aufl., 15–27. Frankfurt am Main: Lang.

Fiehler, Reinhard. 2001. Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft16/2), 1697–1710. Berlin: De Gruyter.

Fiehler, Reinhard. 2012. Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan G. Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, 249–265. Berlin: De Gruyter.

Fiehler, Reinhard, Walther Kindt & Guido Schnieders. 2002. Kommunikationsprobleme in Reklamationsgesprächen. In Gisela Brünner, Reinhard Fiehler & Walther Kindt (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung*, 120–154. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Fiehler, Reinhard & Reinhold Schmitt. 2011. Gesprächstraining. In Karlfried Knapp, Gerd Antos, Michael Becker-Mrotzek, Arnulf Deppermann, Susanne Göpferich, Joachim Grabowski, Michael Klemm & Claudia Villiger (Hgg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, 3. Aufl., 355–375. Tübingen: Narr.

Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hg.). 2021. *Handbuch Gesprächsrhetorik*. De Gruyter.

Janich, Nina. 2019. Nur eine Moralisierung des Diskurses? Sprachkritik als Beitrag zu einem ethisch fundierten Sprachhandlungsvermögen. *Aptum: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 15(2). 101–111.

Kallmeyer, Werner (ed.). 1996. *Gesprächsrhetorik: Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen: Narr.

Kilian, Jörg, Thomas Niehr & Jürgen Schiewe. 2016. *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin: De Gruyter.

Marx, Konstanze. 2019. Sprachkritik: Auch Kulturkritik. Ethisch-moralische Impulse für eine Linguistik in der digitalen Zivilgesellschaft. *Aptum: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 15(2). 134–148.

Meer, Dorothee. 2012. „wie würden sie da argumenTIEren." Lehrendenfragen im Rahmen hochschulischer Lehr-Lern-Kommunikation: Ein gesprächsanalytischer Beitrag zur Entwicklung kommunikativer Empfehlungen. In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan G. Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, 267–294. Berlin: De Gruyter.

Meer, Dorothee & Carmen Spiegel (Hgg.). 2009. *Kommunikationstrainings im Beruf: Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Meier, Simon. 2013. *Gesprächsideale: Normative Gesprächsreflexion im 20. Jahrhundert*. Berlin: De Gruyter.

Menz, Florian, Johanna Lalouschek & Andreas Gstettner. 2008. *Effiziente ärztliche Gesprächsführung*. Wien, Berlin & Münster: Lit.

Niehr, Thomas. 2015. Angemessenheit: Eine Kategorie zwischen Präskriptivität und Inhaltsleere? Überlegungen zum Stauts einer für die Sprachkritik fundamentalen Kategorie. *Aptum: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11(2). 101–110.

Niehr, Thomas, Jörg Kilian & Jürgen Schiewe (Hgg.). 2020. *Handbuch Sprachkritik*. Berlin: Metzler.

Pick, Ina & Dorothee Meer. 2018. Wissenschaftskommunikation durch ‚Anwendung'? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In Martin Luginbühl & Juliane Schröter (Hgg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet*, 197–221. Frankfurt: Lang.

Rehbock, Helmut. 1978. Gesprächsanalyse und Gesprächsbewertung aus linguistischer Sicht. In Karl Ermert (Hg.): *Was ist ein gutes Gespräch? Loccumer Protokolle* Bd. 11., 100–120. Loccum: Akadernie Loccum.

Reinmuth, Marcus, Inga E. Kastens & Patrick Voßkamp (Hgg.). 2016. *Kommunikation für Banken und Versicherer: Krisen bewältigen, Vertrauen schaffen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Sikveland, Rein & Elizabeth Stokoe. 2016. Dealing with Resistance in Initial Intake and Inquiry Calls to Mediation: The Power of "Willing". *Conflict Resolution Quarterly* 33(3). 235–254.

Sylvia Bendel Larcher et al.

Good practice, Normen, Bewertungen – eine konversationelle Annäherung an zentrale Begriffe

Mitwirkende: Sylvia Bendel Larcher (Konzeption und Schlussredaktion), Gisela Brünner, Monika Dannerer, Reinhard Fiehler, Carolin Gerwinski, Jan Gerwinski, Ioulia Grigorieva, Stefan Hauser, Ortrun Kliche, Vera Mundwiler, Ina Pick, Robert Reinecke, Martin Reisigl, Thomas Spranz-Fogasy

Am 4./5. Juni 2020 trafen sich 15 Gesprächsforschende an einem Online-Workshop, um zu diskutieren, welches Verständnis von *good practice* in institutioneller Kommunikation sie vertreten und wo die Angewandte Gesprächsforschung diesbezüglich steht. Kern der Diskussion waren die zentralen Begriffe und Methoden rund um Theorie und Empirie von *good practice*. Die folgende Konversation fasst die wichtigsten Aussagen des Workshops in kolloquialer Form zusammen. Einige ungeklärte Fragen und divergente Meinungen bleiben so stehen, wie sie in der Diskussion offen blieben. Der Workshop bildete die Grundlage für die in diesem Band versammelten Beiträge.

Sylvia Bendel Larcher: Wir haben uns online versammelt, um wenn möglich zu einem gemeinsamen Verständnis des Konzeptes *good practice* zu kommen. Gerne wüsste ich, wie ihr die Begriffe *good / better / best practice*, *Norm*, *Bewertung* und weitere zentrale Begriffe in euren Arbeiten zu institutionellen Gesprächen verwendet.
Ina Pick: Gisela Brünner und ich verwenden den Begriff *Norm* gar nicht. Wir blicken stattdessen stärker auf die Ziele: Welche Ziele verfolgt jemand in einem Gespräch bzw. an einer bestimmten Stelle im Gespräch? Dann schauen wir, ob die Person mit ihrem kommunikativen Handeln das Ziel erreicht, und das wäre dann eine Form von *good practice*. Unser Zielbegriff ist allerdings relativ weit gefasst, wir verstehen darunter auch institutionelle Vorgaben und institutionelle Zwecke. Uns geht es darum zu schauen, was als Maßstäbe für Bewertungen aus Sicht der Beteiligten (auch wieder weit gefasst) alles in Rechnung gestellt werden kann.
Stefan Hauser / Vera Mundwiler: Auch für uns sind die Ziele der Praxisagierenden – in unserem Fall Lehrpersonen – ausschlaggebend. Wir Forschenden werten nicht, wir helfen lediglich den Lehrpersonen, ihren Unterricht reflektierend zu verbessern. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von *better practice*, nämlich einer Praxis, die sich im Prozess verbessert.

https://doi.org/10.1515/9783111010083-002

Carolin Gerwinski / Jan Gerwinski: Wir sprechen von *Normen* und meinen damit empirisch zugängliche Muster im Gesprächsverhalten. Sowohl Erwartungen als auch Bewertungen und damit Ziele von Akteuren in professioneller Kommunikation gründen sich, so meinen wir, auf Normen in diesem Sinne. Wir wollen daher Normen zunächst für den Kontext professioneller Gesprächsführung theoretisch differenzieren. Durch die Analyse von Gesprächen, mittels Befragungen, Interviews und Textauswertungen, können bestehende Normen und auch *Normkonflikte* ermittelt werden, die intra- oder interpersonell sein können, sich aber auch zwischen Personen und Institutionen auftun und potenziell zu einer negativen Wahrnehmung des Gesprächs führen.
Monika Dannerer: Auch ich frage bei meinen Untersuchungen zur mehrsprachigen Kommunikation nach den *Normen* meiner Probanden. Die meisten haben recht klare Vorstellungen davon, wie sie mit verschiedenen Gesprächspartnern „korrekt" sprechen, wie ein gutes Gespräch gestaltet werden sollte, was sie also unter *good practice* verstehen. Auch jenseits der an sich schon obsoleten Frage, ob diese Vorstellungen (immer) mit dem Verhalten übereinstimmen, das wir in den Gesprächsaufnahmen beobachten – nein, sie tun es nicht –, ist die Art, wie Normen geäußert werden, sehr aufschlussreich. Nicht nur *Normkonflikte* treten auf, sondern auch Widersprüchlichkeiten, die unkommentiert bleiben.
Ortrun Kliche: In der Kommunikationsausbildung von Medizinstudierenden erhalten die Studierenden nach simulierten Patientengesprächen zu ihrer Performanz ein sogenanntes *Feedback* – und zwar sowohl von den Schauspielpatient/innen als auch von Dozierenden und/oder Mitstudierenden. Was unterscheidet Feedback-Geben von Bewerten? Gibt es Unterschiede? Wenn Bewerten (mit) Bestandteil ist, was sind dann die Kriterien bzw. wie transparent sind sie?
Ina Pick: Wir sollten bei unserer Arbeit am Band im Auge behalten, ob und wie wir Ziele und Normen differenzieren. Kommt man eher theoretisch von der Frage des Bewertens her, liegt es vielleicht näher, nach Normen zu fragen. Kommt man eher empirisch und datengestützt von der Frage, wie konkrete institutionelle Gespräche zu bewerten sind, liegt vielleicht die Frage nach Zielen näher. Beide Kategorien zielen bei unserem Vorhaben letztlich auf das Schaffen einer Bewertungsgrundlage für kommunikatives Handeln.
Thomas Spranz-Fogasy: Die Frage ist doch immer: Wie überbrücken wir die Kluft von der Grundlagenforschung zur Praxis, wie stellen wir einen begründbaren *Ist-Soll-Vergleich* an. Nach meiner Erfahrung mit der medizinischen Praxis brauchen wir dort Ärzte als Multiplikatoren, als Brückenbauer sozusagen.
Robert Reinecke: Die Frage, wie wir von der analytischen Forschung zu brauchbaren Rückmeldungen an die Praxis kommen, treibt auch mich um. Was ist *gute Kommunikation* in einer Werbeagentur?

Ina Pick: Unsere *Fragestellungen* sollten eben schon näher an Fragen der Praxis bzw. der Gesellschaft sein. Die Leute in den Institutionen möchten wissen, wie man zum Beispiel Vertrauen herstellt, wie man höflich ist und vor allem, wie man ein Gespräch effizient führt. Darauf sollten wir als Gesprächsforschende doch Antworten haben, indem wir Begriffe wie Vertrauen oder Effizienz *operationalisieren* und unsere Daten danach durchforsten. Aus meiner Sicht ist das eine Spielart gesprächslinguistischer Grundlagenforschung und keine Anwendung. Anwendung könnte erst darauf aufbauen, dafür sind aber noch weitere Schritte erforderlich.
Solche globalen Ziele wie „Vertrauen schaffen" von Praktikern sollten heruntergebrochen werden auf die ganz konkreten kommunikative Aufgaben, die an einer bestimmten Stelle im Gespräch bearbeitet werden sollen, zum Beispiel wenn ein Anwalt einem Mandanten abrät. Dann können wir Gesprächsforschende durch den Vergleich gelungener und weniger gelungener Gespräche eruieren, mit welchem kommunikativen Verhalten er dieses Ziel am besten erreicht. Dann können wir *Wirkhypothesen* zu *good practice* aufstellen.
Carolin Gerwinski / Jan Gerwinski: Die Frage ist natürlich immer, wessen Perspektive man einnimmt, also nach wessen Norm sich die Bewertung richtet: Ist die Sicht der Institutionsangehörigen, der Klienten oder unsere Sicht als vermeintlich neutrale Aussenstehende maßgebend? (Monika Dannerer nickt). Ein umfassend „gutes" Gespräch wäre letztlich nur eines, das die *Erwartungen* aller erfüllt, also frei ist von Normkonflikten und daher allseits positiv bewertet wird.
Ortrun Kliche: Ist das wirklich so? Und ist das überhaupt möglich? Ein Gespräch, das z.B. die Erwartungen einer Patientin, da sie unrealistisch sind, nicht erfüllt, wäre doch trotzdem dann ein „gutes", wenn die Patientin durch das Gespräch befähigt würde, die eigenen unrealistischen Erwartungen ablegen zu können.
Martin Reisigl: Ich plädiere für einen holistischen Zugang. Wir können viele traditionelle linguistische Konzepte beiziehen, um *Empfehlungen* zu entwickeln: Aus argumentationsanalytischen Zugängen leiten wir zum Beispiel ab, wie jemand durch schlüssige Argumentation überzeugt oder durch Trugschlüsse überredet wird. Aus der Textlinguistik, was einen Text kohärent macht, die Grice'schen Konversationsmaximen geben Hinweise auf ein kooperatives Gespräch, wir haben pragmatische Kategorien wie Höflichkeit oder die Geltungsansprüche (Wahrheit, Verständlichkeit, Wahrhaftigkeit) nach Habermas. Das ist alles schon da.
Robert Reinecke: Ein holistischer Zugang ist für handhabbare Empfehlungen für Praktiker nicht realistisch.
Martin Reisigl: Ich denke sehr wohl, dass ein ganzheitlicher Zugang in der Praxis gangbar ist. Es kommt nur darauf an, das fachliche Spezialwissen aus den

verschiedenen linguistischen Teildisziplinen allgemeinverständlich zu vermitteln. Der Holismus, den ich meine, ist im übrigen kein universalistischer, sondern ein fokussierter, das heißt kontextsensibler.
Reinhard Fiehler: Die Brücke zwischen Forschung und Praxis bilden *Bewertungen*. Bewerten heißt, eine Differenz zwischen erwartetem, faktischem und alternativem Kommunikationsverhalten zu konstatieren. (Sylvia Bendel Larcher schüttelt den Kopf). Bewertungen stützen sich auf Normen.
Martin Reisigl: *Bewerten* heißt, Diskrepanzen festzustellen zwischen dem Sein und dem Nichtsein (epistemische Modalität), dem Sein und dem Anders-Haben-Wollen (volitive Modalität), dem Sein und dem Sollen oder Nicht-Sollen (deontische Modalität) und dem Sein und dem Können (dispositionelle Modalität).
Carolin Gerwinski / Jan Gerwinski: Diese Differenzierung findet sich in den Begriffen von Erwartungen (deontisch), Absichten/Zielen (volitiv) und Bewertungen (epistemisch) wieder. Es besteht ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis. Akteursspezifische Normen bilden aber jeweils die Basis.
Ioulia Grigorieva: Aber was, wenn die Bewertungen von Laien und Forschenden divergieren?
Martin Reisigl: Dann liegen hinter diesen Divergenzen Normenkonflikte. Bei ihnen stellt sich die Frage, ob ein Gesprächstyp es erlaubt, dass die jeweiligen Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer auf solche Meinungsverschiedenheiten eingehen und sie argumentativ bearbeiten oder nicht. In institutionellen Zusammenhängen ist nicht selten ein Gesprächsrahmen vorgegeben, der eine explizite Reflexion und kommunikative Bearbeitung der Bewertungsdivergenzen leider nicht begünstigt.
Carolin Gerwinski / Jan Gerwinski: Eine Bewertung sagt ohnehin mehr aus über den Bewerter als über das Gespräch; so hat es Michel Lefèvre mal formuliert. Daher ist es wichtig, bei der Bestimmung von Normen, Erwartungen, Zielen und Co. den jeweiligen Träger und eben auch Unterschiede zwischen verschiedenen Trägern im Blick zu haben.
Monika Dannerer: Zudem fällt die Bewertung ganz anders aus, je nachdem ob man mit einer ganzen Gruppe spricht – vor allem wenn es ein Gespräch dieser Gruppe war, an dem sich Bewertungen entwickeln bzw. auf das sich die Bewertungen beziehen – oder mit einzelnen Personen unter vier Augen.
Ioulia Grigorieva: Die Bewertungen von uns Gesprächsforschenden können sich von Laienbewertungen schon unterscheiden. Wissenschaftliche Bewertungen müssen anhand von Gesprächsdaten begründet und nachvollziehbar sein. Wenn nicht wir, Gesprächsforschende, wer hat dann das nötige Handwerkszeug und das Streben nach Objektivität, um solche Bewertungen zu vollziehen?
Sylvia Bendel Larcher: Die Bewertung ergibt sich eben nicht aus den Daten selbst, sondern stützt sich auf Normen, die wir an die Daten herantragen. Das hat

unsere kleine Datensitzung soeben gezeigt[1]: Im Transkript von Ina haben alle geprüft, ob sie das Gespräch gelungen fanden oder nicht. Die Normen, nach denen sie das entschieden haben, hatten alle schon vorher im Kopf. Hier wahrscheinlich, ob die Klientin ihre Entscheidung selbst getroffen hat oder beeinflusst wurde. Vielleicht auch andere Normen. Diese ergeben sich auch nicht aus den Daten. Wir müssen also nicht so sehr unsere Bewertungen begründen, als vielmehr unsere Normen, welche die Grundlage unserer Bewertungen bilden.
Gisela Brünner: Wir müssen gar nicht immer von Gesprächsdaten ausgehen, sondern können auch von unseren *Werten* ausgehen und die Daten unter diesem Aspekt ansehen.
Martin Reisigl: Grundsätzlich verhält es sich aber schon so, dass sich alle Normen und die mit ihnen verbundenen Bewertungen über irgendwelche Interaktionen und Gespräche konstituiert haben. Wo sie sich nicht aus den aktuellen Daten, die wir gesprächsanalytisch untersuchen, erschließen, beruhen sie halt auf früher erlebten und beobachteten Interaktionen oder Gesprächen. Sie werden also auf alle Fälle kommunikativ und interaktional vermittelt und sozialisatorisch angeeignet, sind immer erfahrungs- und interaktionsbasiert – auch wenn sich das in den konkreten Forschungskontexten nicht rekonstruieren lässt.
Ortrun Kliche: Das erscheint mir ein ganz wichtiger Punkt. Ich habe in der Konzeptionierung eines Forschungsprojekts erlebt, dass ein Gesprächskorpus erhoben werden soll, das explizit nur „kundige“, „nicht eingeschränkte“ Gesprächsteilnehmende umfassen sollte; in diesem Fall wurde diese Auswahl explizit gemacht, aber ist das immer so?!
Ina Pick: Ich finde es schon erstaunlich, dass wir bei der gemeinsamen Arbeit am Transkript zu so unterschiedlichen Bewertungen gekommen sind, und dass teilweise sogar bei gleicher Bewertungsgrundlage (Klientin soll selber entscheiden) die Beurteilung des Beraters einmal positiv und einmal negativ ausgefallen ist. Das zeigt, dass hier linguistisch ein Desiderat besteht und wir uns solchen Fragen systematischer nähern sollten.
Jan Gerwinski: Damit sind wir bei den *Bewertungsgrundlagen*, und die können eben ganz verschieden sein. Es gibt moralische Bewertungsgrundlagen (Umgang mit den Betreuten), ökonomische (Effizienz der institutionellen Abläufe), ideelle (herrschaftsfreie Kommunikation) und andere mehr.

---

1 Zum Workshop hatte Ina Pick einen kurzen Ausschnitt einer Entscheidungssequenz aus der rechtlichen Betreuung mitgebracht und – ohne die Daten näher einzuführen – die Beteiligten gebeten, in einer kurzen Abstimmung zu signalisieren, ob sie das einen gelungenen Entscheidungsprozess finden oder nicht.

Carolin Gerwinski: Wir müssen die (manchmal konfligierenden) *Idealvorstellungen* der Agenten, der Klienten und der übergeordneten Institution erheben, um sie in Trainings thematisieren zu können. Aber auch die häufig impliziten Normen sollten wir explizit machen. Nach Eugenio Coserius „Sprachkompetenz“ ist „Norm“ in diesem Sinne zu verstehen als Ebene zwischen den Regeln des *Systems* und der individuellen, konkreten *Rede*. Coseriu meint damit das, was normal, was üblich ist innerhalb der Regeln des Systems und so unser Handeln prägt, aber – so würden wir ergänzen – eben auch unsere Erwartungen an ein Gespräch und dessen unwillkürliche Bewertung. Denn wenn unsere individuelle Normalität auch als Variante nur eine von mehreren, vielleicht sogar vielen im Möglichkeitsrahmen des Systems ist, haben wir doch den Eindruck: „Das muss so sein / gehört (sich) so!“
Sylvia Bendel Larcher: Der Begriff *Idealvorstellung* gefällt mir. Norm klingt so nach Deutscher Industrienorm, und wer die nicht einhält, macht sich strafbar. Ein *Gesprächsideal* ist etwas, das man nie erreicht, aber man kann sich bemühen, dahin zu kommen.
Monika Dannerer: Wir müssen unterscheiden zwischen rollenspezifischen und individuellen Normen. Ferner müssen wir danach fragen, wie Normen operationalisiert werden. Was heißt es denn, einen Professor „angemessen höflich“ zu behandeln? Und woher haben die Laien diese Vorstellungen?
Martin Reisigl: Coseriu fasst den Begriff der Norm, verstanden als sprachliche Normalität, zu eng, es geht bei Normen auch um deontische Sinnstrukturen und Präskriptionen sowie Fragen der Zweckmäßigkeit, Angemessenheit und Legalität. Normen lassen sich oft als Wenn-Dann-Regeln sichtbar machen, die handlungsleitend sind und auf *Werten* beruhen, die aber auch Werte setzen können. Diese Normen und Werte beziehen sich unter anderem auf epistemische Fragen von Wahrheit und Unwahrheit oder Grade der Gewissheit und Ungewissheit eines Wissens, auf volitive Fragen des Wollens und Wünschens, auf deontische Fragen des Sollens, Müssens, Nicht-Dürfens oder Erlaubtseins und auf dispositionelle Fragen der Vermögens oder In-der-Lage-seins.
Gisela Brünner: Ganze Tabellen von Normen zu erheben und die zu verrechnen, zielt an der Realität vorbei. Menschen bewerten Gespräche oft ganz intuitiv oder nach simplen Heuristiken, die auf Salientes reagieren; nach dem Motto: „Sie war empathisch, also war es eine gute Beratung“. Die Kriterien, die sie dabei intuitiv anwenden, kann man aber rekonstruieren und reflektieren.
Carolin Gerwinski: Vielleicht gelingt es uns, über die Erhebung von *empirischen Normen* und die Validierung an Daten zu *deontischen Normen* zu kommen, ganz im Sinne von wenn-dann-Reihen.
Reinhard Fiehler: Dabei bleibt allerdings das Problem bestehen, dass es viel leichter ist, *bad practice* zu identifizieren, weil die Folgen im Gespräch sichtbar

werden, als in einem pannenfreien Gespräch zu bestimmen, ob es einfach nur „normal" war oder schon *„good"* oder *„better" practice*. *Good practice* ist oft nur retrospektiv erkennbar.
Sylvia Bendel Larcher: Wenn man die *Normalform* kennt, kann man sehr wohl feststellen, was einfach nur „normal" ist und was darüber hinausgeht. Ich erinnere mich an eine Receptionistin, bei der ich nachweisen konnte, dass es ihr mit kleinen Bemerkungen besser als den Kolleginnen gelingt, eine gute Stimmung bei den Gästen zu erzeugen.
Vera Mundwiler: Aber lässt sich bei jedem Gesprächstyp ohne Weiteres die *Normalform* identifizieren? Bei mehr oder weniger standardisierten Callcenter-Gesprächen oder dem skizzierten Fall mit der Receptionistin scheint mir das noch eher möglich als beispielsweise bei der Unterrichtskommunikation.
Sylvia Bendel Larcher: Vielleicht ist es mit Erwartungen an ein Gespräch wie mit der Bedürfnispyramide von Maslow: Man kann die grundlegenden Erwartungen der Gesprächspartner erfüllen oder darüber hinaus zusätzliche Erwartungen befriedigen.
Ina Pick: Die Idee mit der Pyramide gefällt mir. Man könnte gestützt darauf auch die Bewertungsmaßstäbe (und ggf. Empfehlungen) auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichem Detaillierungsgrad formulieren.
Ioulia Grigorieva: Aber wie identifizieren wir, was in einem Gespräch *must have* und *nice to have* ist? Was zählen wir zum Fundament der besagten Pyramide und was nicht? Und ist das etwas Generelles oder muss pro Gesprächstyp oder gar pro Gespräch entschieden werden?
Ortrun Kliche: Ich habe gerade in diesem Semester unter Medizinstudierenden des Abschlusssemesters, die ein von mir so genanntes *just practice*-Video eines Arzt-Patienten-Gesprächs behandeln sollten, eine Blitzumfrage gemacht, ob sie statt des *just practice* -Beispiels lieber ein *good practice*-Beispiel gesehen hätten. 25 von 38 haben mit Nein geantwortet mit folgenden Begründungen: Aus Fehlern könne man lernen, sie regten dazu an, sich Gedanken zu machen, wie man die Situation besser lösen könne. *Just practice*-Beispiele seien realistischer und korrespondierten mehr mit dem beruflichen Alltag und mit ihren eigenen Kompetenzen. Ein *just practice*-Beispiel motiviere eher, da es zeige, wie man auch mit Fehlern letztlich mit dem Patienten übereinkommen könne. *Just practice* mache mehr auf Feinheiten aufmerksam, die bei *best practice* geglättet seien. Außerdem suggeriere *best practice* EINEN möglichen Lösungsweg, aber jede Situation sei anders.
Thomas Spranz-Fogasy: Zentral ist, welche *Folgen* einzelne Sprachhandlungen und auch ganze Gespräche, ggf. auch Gesprächsprozesse wie Psychotherapien haben. Das sollten wir erheben können.

Sylvia Bendel Larcher: Bevor jetzt noch mehr Begriffe in die Diskussion eingebracht werden, versuche ich, einige Gedanken zusammenzufassen, bei denen ich einen Konsens zu erkennen glaube:

- Wer institutionelle Gespräche bewerten will, muss die *Ziele* und Normen kennen, die mit diesen Gesprächen verfolgt werden. Ziel- und Normkonflikte sind im Auge zu behalten.
- Bewerten bedeutet einen Vergleich anstellen zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte oder sollte.
- Wissenschaftliche *Bewertungen* von kommunikativem Verhalten müssen begründet und nachvollziehbar sein.
- Gesprächsforschende müssen ihre Bewertungen und ggf. Normen durch Belege an Transkripten validieren können.
- Auf der Grundlage von Bewertungen können g*ood practices* identifiziert werden. *Good practices* sind kommunikative Handlungen, mit denen die kommunikativen Ziele erreicht und Normen erfüllt werden.

Könnt ihr in euren Beiträgen mit diesen Arbeitsdefinitionen arbeiten?
Alle: Wir wollen es versuchen.

Teil I: Theoretische und methodische Überlegungen

Carolin Gerwinski / Jan Gerwinski
Normen im professionellen Gespräch

1 Einleitung: Normen und gute Praxis

Die Frage nach *good practice* in der professionellen resp. institutionellen Kommunikation[1] impliziert eine Frage nach den Normen, die für die professionelle Praxis bestehen. Denn eine Bewertung als „gut“ ist immer nur relational zu einer Norm als impliziter oder expliziter Vergleichsbasis, etwa aus Bewertungsaspekten und darauf bezogenen Sollergebnissen (vgl. Ripfel 1987: 155), zu verstehen. Was dabei unter *Norm* verstanden wird und werden kann, ist jedoch keineswegs evident und bedarf der Klärung und vor allem: der Differenzierung. Die folgenden Leitfragen mögen die verschiedenen Perspektiven aufzeigen, aus denen sich für die institutionelle Kommunikation relevante Normkonzepte ergeben:

- Wie laufen die institutionellen Gespräche *normalerweise* ab? – Welche Muster und Gewohnheiten bestimmen die Praxis der PraktikerInnen[2] wie der KlientInnen *in actu*? Durch welche Muster oder auch: „Üblichkeiten“ sind die Erwartungen der PraktikerInnen und KlientInnen geprägt?
- Welches kommunikative Verhalten wird *vorgeschrieben* oder empfohlen? – Welche konkreten Vorschriften oder Empfehlungen bestehen seitens der Institution, der Wissenschaft oder anderer Instanzen?
- Was bedeutet „gut“ in der Praxis? Was gilt als *geeignet*? – Auf Basis welcher Zielvorstellungen resp. Wertmaßstäbe werden Praxisbeispiele als Gegenstand von PraktikerInnen, KlientInnen, Vorgesetzten, WissenschaftlerInnen und der Gesellschaft explizit (positiv) bewertet?

---

1 Wir verwenden die beiden Ausdrücke im Folgenden synonym und gehen der Anschaulichkeit halber von externer Unternehmenskommunikation (wie z.B. Call-Center-Kommunikation) als Prototyp professioneller resp. institutioneller Kommunikation mit einem/einer MitarbeiterIn des Unternehmens (= PraktikerIn) und einer/einem externen InteraktionspartnerIn (= KlientIn) aus. Das am Ende dieses Beitrags entwickelte Modell zur Beschreibung, Analyse und Auswertung von Normkonflikten soll aber auch für andere Konstellationen institutioneller Kommunikation Anwendung finden.

2 Wir verwenden in diesem Beitrag die Setzung der Binnenmajuskel und, wo dies nicht möglich ist, auch die Koordination mittels Schrägstrich zur Realisierung des Genderns gemäß den Vorgaben der Herausgeberinnen.

https://doi.org/10.1515/9783111010083-003

Normen in (mindestens) drei, den genannten Fragen entsprechenden Formen sind unserer Auffassung nach ein soziales Faktum und prägen insbesondere die professionelle Praxis der institutionellen Kommunikation. Nach Bartsch (1987: VII) sind Normen, die den Sprachgebrauch betreffen, die „soziale Realität von Korrektheitsbegriffen". Doch auch diese Korrektheitsbegriffe, verstanden als den Normen entsprechende evaluative Kategorien in einem weiten Sinne, zerfallen in die skizzierten Dimensionen (vgl. Abs. 2.2 zur Unterscheidung von Angemessenheit, Korrektheit (i.e.S.) und Eignung).

Diese mögen sich weiter unterscheiden hinsichtlich ihrer Implementierung in verschiedenen Ebenen der Kommunikation. Die explizite Bewertung von Praxisbeispielen unterschiedlicher Größenordnung durch KlientInnen, PraktikerInnen, die Institution und die Sprachwissenschaft (als exemplarische beobachtende und ggf. (mit) evaluierende Wissenschaft) ist dabei unserer Einschätzung nach in der institutionellen Kommunikation in besonderer Weise relevant. Man könnte so weit gehen, zu sagen, es sei Teil der Institutionalisierung von Kommunikation, dass diese, v.a. mit Blick auf die institutionell bedingten Ziele[3] der Kommunikation, also auf ihre Eignung hin, in ihrem Ergebnis evaluiert wird (vgl. Bendel und Pick in diesem Band).

Im vorliegenden Beitrag werden wir Normen als zentrale Analyseeinheit für institutionelle Kommunikation fokussieren und dabei die verschiedenen u.E. für diesen Kommunikationsbereich relevanten Norm*typen* anhand einiger zentraler Kategorisierungen differenzieren: Wir unterscheiden Normen hinsichtlich ihrer *Explizitheit*, der jeweiligen *Normautorität* als setzender Instanz, des *Normsubjekts* als der Norm unterstehendem Akteur sowie des *Normobjekts* als dem von der Norm adressierten Handlungsbereich und beziehen diese Kategorisierungen auf den betrachteten Bereich der institutionellen Kommunikation. Die Explizitheit ist dabei aufs engste mit der *Formalität* der Normen verknüpft, so dass wir für die Zwecke dieses Beitrags davon ausgehen, dass explizite, d.h. verbalisierte, oft sogar: kodifizierte, Normen mit formellen, d.h. qua Autorität in einem institutionellen Gefüge gesetzten, Normen zusammenfallen; entsprechend implizite mit informellen Normen.[4] Weiter werden wir den Abgleich zwischen verschiedenen

---

3 Häufig ist von ‚Zielen und Zwecken' die Rede. Hier und im Folgenden wird ausschließlich von Zielen die Rede sein. Wir gehen davon aus, dass es sich bei Zielen und Zwecken zumindest in Bezug auf alle hier relevanten Punkte um Synonyme handelt.

4 Ob sich überhaupt Normen mit komplementärer Merkmalskombination, also explizite informelle und implizite formelle Normen, denken lassen, möchten wir an dieser Stelle offenlassen. Es scheint uns zumindest nicht ausgeschlossen, dass die Verbalisierung von Normen, d.h. ihrer Explizitheit, den Bezug auf eine Institution (i.w.S.) impliziert, für die die Norm mit ihrer Explizierung zu setzen versucht wird.

Normen als Basis der (Be-)Wertung institutioneller Kommunikation herausstellen. Abgeglichen werden dabei einerseits Normen verschiedenen Typs, sowohl für einen einzelnen (*intraindividuell*) als auch über mehrere verschiedene Akteure hinweg (*interindividuell*), andererseits Normen desselben Typs bei verschiedenen Akteuren (ebenfalls *interindividuell*). Für die Anwendung ergibt sich aus dieser heuristischen Betrachtung insgesamt die Möglichkeit einer gemeinsamen, um den Begriff ‚Norm' arrangierten, Beschreibungssprache, die für Analyse- und Schulungszwecke genutzt werden kann.

2 Kommunikative Normen und (Be-)Werten von Kommunikation – Begriffs- und Gegenstandsdifferenzierung

In diesem Abschnitt gehen wir genauer auf die drei Typen kommunikativer Normen ein, die für die kommunikative Praxis in Institutionen u.E. eine große Rolle spielen und für ein positives Erleben von Interaktionen bzw. die Wahrnehmung von Praxisbeispielen als *good practice* bestimmend sind: *Gebrauchsbasierte*, *präskriptive* und *zielbezogene* Normen sollen jeweils allgemein und dann spezifisch für die institutionelle Kommunikation hinsichtlich ihres Gegenstands, der Art ihrer Implementierung und ihrer Zugänglichkeit beschrieben werden. In einem kurzen Zwischenfazit thematisieren wir die Normen in ihrem Zusammenhang.

Wir differenzieren dabei zwischen *Wertung* als impliziter und unwillkürlich eingenommener positiver/befürwortender bzw. negativer/ablehnender Haltung in der Konfrontation mit einem Gegenstand (hier: dem kommunikativen Verhalten des Gegenübers) und dem *Bewerten* als Form, insbesondere sprachlichen, Handelns (vgl. Zillig 1982), d.h. dem expliziten sprachlichen Ausdruck einer solchen Haltung. Bei Wertung handelt es sich demnach um ein psychisches, bei Bewerten um ein sprachliches resp. kommunikatives Phänomen. Zwischen beidem ist eine Wechselbeziehung anzunehmen und beides spielt für die Wirklichkeit von Normen in der Kommunikation eine Rolle, wobei das Bewerten in besonderer Weise mit zwei, dem präskriptiven und dem zielbezogenen, der drei von uns unterschiedenen Typen kommunikativer Normen verknüpft sein dürfte und Wertung wohl überall in der Kommunikation eine große Rolle spielt, aber, im Gegensatz zum Bewerten, dem/der BeobachterIn nicht unmittelbar zugänglich ist.

2.1 Gebrauchsbasierte Normen

Wir gehen davon aus, dass SprecherInnen nicht nur bei der Bildung grammatischer Formen und dem Aufbau von Wörtern und Wortformen zu Phrasen und Sätzen, sondern in ihrem sprachlichen und kommunikativen Verhalten insgesamt Routinen folgen. Auf diese Routinen zielt etwa der Normbegriff aus Coserius *Sprachkompetenz* (2007 [1988]: 52–53):

> Norm ist hingegen [mit Bezug auf das System, CG&JG] das, was tatsächlich realisiert wird und realisiert worden ist. Die Norm ist eine Einschränkung des Systems, weil gerade nicht alle Möglichkeiten des Systems realisiert werden.

Von Wright (1963: 8) spricht hier von *customs*, also Gebräuchen, Gewohnheiten oder Gepflogenheiten.

Die handlungsleitenden Kräfte im Sinne dieser Norm möchten wir im Einzelnen als gebrauchsbasierte Normen bezeichnen (vgl. die „Gebrauchsnormen" nach Gloy 1975: 21). Sie entstehen dadurch, dass sich das Übliche als Präferiertes aus dem Möglichkeitsraum des Systems erhebt: Was „normal" ist, wird mit höherer Wahrscheinlichkeit erneut das Mittel der Wahl und erscheint umgekehrt in der Rezeption unauffällig. Ein regelmäßig genanntes Merkmal dieses Normkonzeptes ist seine Deskriptivität, d.h. die Eigenschaft der betreffenden Normen, tendenziell implizit zu bleiben, unbewusst zu wirken und sich erst in der Beschreibung von außen als Regel(mäßigkeite)n, denen gefolgt wird, zu offenbaren (vgl. Hennig 2009: 28; Zillig 2003: 187). Unseren gebrauchsbasierten Normen entsprechen bei Bartsch (1987: 157–158) die Konzepte „Regelmäßigkeit", „Brauch", „Gewohnheit" und „Konvention", die Bartsch selbst von ihrem (engeren) Normbegriff abgrenzt; der Bartsch'sche Normbegriff entspricht demgegenüber einer internalisierten Form unserer präskriptiven Normen (vgl. Abschnitt 2.2).

Möllers' (2018: 14) Charakterisierung von Normen als „positiv markierte Möglichkeiten" ist für die gebrauchsbasierten Normen als erhöhte Wahrscheinlichkeit einer Handlungsoption zu verstehen, als die zunächst nicht bewusst wahrgenommene oder reflektierte Neigung[5], ein übliches, d.h. selbst vielfach verwendetes und rezipiertes, Mittel bei nächster entsprechender Gelegenheit erneut zu verwenden – bzw. nicht als negativ oder auffällig wahrzunehmen.

5 Ist diese Neigung (oder mit Blick auf das Handeln des Gegenübers: Wertung) in einem Akt der Selbstreflexion dem oder den betreffenden Akteuren zugänglich, etwa als Wahrnehmung der eigenen Präferenz resp. Irritation, kann sie zum Gegenstand des (expliziten) Bewertens werden, wenn zum Beispiel der andere auf sein Verhalten angesprochen wird und GesprächspartnerInnen es hinterfragen oder auch nur die eigene Irritation oder Verärgerung thematisieren.

„Positiv markiert“ meint damit nicht nur die Präferenz in den Wahlen der eigenen kommunikativen Mittel, sondern auch die ebenso impliziten, meist wohl unbewussten und nicht explizierbaren Erwartungen[6] mit Blick auf das Verhalten des anderen. Bei einem Bruch mit diesen Erwartungen, verstanden als implizite Annahmen, kommt es nicht zu Kritik, Korrektur und Sanktionen im engeren Sinne, wie sie Bartsch (1987: 158) als Merkmale präskriptiver Normen (bei ihr: Normen, Vorschriften, Anordnungen und Befehle) beschreibt, sondern zu einer, in der Regel ebenfalls impliziten, negativen Wertung – die sich störend auf die Interaktion auswirkt. Unübliches, unerwartetes, dispräferiertes, kurz: nicht der Gebrauchsnorm entsprechendes Verhalten kontrastiert so als „negativ markierte Möglichkeit“ mit dem Normgerechten, wird im eigenen Handeln tendenziell vermieden und im Verhalten des anderen negativ gewertet. Diese Wertung erfolgt in der Regel implizit und unbewusst; sie tritt bei Interaktanten eher als unbestimmte Wahrnehmung der Distanz, der fehlenden Verständigung oder Antipathie aufgrund von „feinen Unterschieden“ im kommunikativen Verhalten zutage. Es kommt somit nicht zu einer expliziten Aufforderung zu einem anderen Verhalten, sondern zu Störungen im kommunikativen Ablauf und der Beziehung zwischen den Beteiligten. Den zu Grunde liegenden regulativen Effekt von gebrauchsbasierten Normen beschreibt Soeffner (2004: 244, in Anlehnung an Goffman) folgendermaßen:

> [D]ie Normen des alltäglichen Zusammenlebens müssen als solche überhaupt nicht ausformuliert sein – sie gewinnen ihre Realität durch das ständige Bewußtsein der Möglichkeit eines Normenverstoßes. […]
> Ganz allgemein gilt, darin besteht die Dialektik der Wirksamkeit von Normen, daß diese ihren regulativen Effekt durch das kollektive Wissen um eine mit der ‚normalen‘ Ordnung konkurrierende Wirklichkeit erhalten. Oft genug lernen wir die Normen des ‚Normalen‘ erst dadurch kennen, daß wir gegen sie verstoßen haben und die gesellschaftlichen Reaktionen auf unseren Verstoß zu spüren bekommen. […] wir lernen – so Goffmans These – unsere Normalität erst angesichts des Abstrusen kennen und schätzen.

Gebrauchsbasierte sprachliche und kommunikative Normen sind, wie andere implizite Normen und Bräuche, zunächst durch Überlieferung erworben, also informell vermittelt; das von ihnen bestimmte kommunikative Verhalten gleicht

---

6 *Erwartung* ist bei näherer Betrachtung allerdings ebenso ambig wie *Norm*, indem es sowohl im Sinne von ‚Annahme bzgl. künftiger Ereignisse‘ als auch im Sinne von ‚Anspruch bzgl. künftiger Handlungen anderer‘ gebraucht werden kann. Die Lesarten von *Erwartung* korrelieren mit denen von *Norm* als ‚Wahrscheinlichkeit‘ oder ‚Forderung‘. In Bezug auf die gebrauchsbasierten Normen steht für *Erwartung* wie *Norm* erstere Lesart im Fokus, die zweite ist den präskriptiven Normen zuzuordnen.

damit Bräuchen und Traditionen (vgl. Ammon 2005: 32). Mit einer expliziten, gar institutionellen Vermittlung entsprechender formeller Normen, d.h. solcher, die den gleichen Gegenstandsbereich betreffen, aber etwa im Rahmen von Schule oder Fortbildung gelehrt werden, ändern die gebrauchsbasierten Normen nicht etwa ihren Status; vielmehr werden ihnen explizite präskriptive Normen an die Seite gestellt,[7] die in ihrer handlungsleitenden Konsequenz den gebrauchsbasierten Normen widersprechen können (vgl. dazu Abs. 2.4, 3.2).

Im und durch den Gebrauch bestimmter kommunikativer Mittel werden die gebrauchsbasierten Normen beständig implizit verhandelt und sind somit potenziell mittelfristig einem Wandel unterworfen.[8] Die Voraussetzungen für Variation und Wandel bestehen u.a. in den potenziellen Widersprüchen im Abgleich zwischen den gebrauchsbasierten Normen verschiedener sprachlicher und kommunikativer Teilsysteme (vgl. Ágel 2008: 65) sowie zwischen denen verschiedener Sprecher(gruppen) (vgl. Abs. 2.4, 3.2).[9] Indem gebrauchsbasierte Normen mit Coseriu (1988) ‚bloße' sprachliche Routinen oder Traditionen sind, die – zumindest bezüglich einzelner Teilsysteme – als funktional äquivalent betrachtet werden können (im Gegensatz zu den funktionalen Traditionen des Sprachsystems, vgl. Ágel 2008: 65), ist durch außersprachliche Faktoren, v.a. die spezifische Aktantenkonstellation, den (institutionellen) Kontext usw., gesteuerte Variation für diesen Normtyp besonders wahrscheinlich.

Als Problem für die Anwendung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse erscheint, dass der Anspruch auf Empfehlungen für eine gute Praxis durch die SprecherInnen im Allgemeinen und die/den professionelle/n PraktikerIn im Besonderen mit der empirischen Beschreibung von gebrauchsbasierten Normen durch ForscherInnen allein nicht eingelöst werden kann. Die Überbrückung der Differenz zwischen einem gebrauchs- (deskriptiven) und einem vorschriftsbasierten (präskriptiven) Normverständnis wird dabei als eine der großen

---

7 Dem widerspricht nicht, dass es sich bei „Sprachnormen [... um] aus dem tatsächlichen Sprachgebrauch rekonstruierte Regeln des systemgerechten Gebrauchs" (Hundt 2009: 121) handelt. Hartung (1986: 9) beschreibt Sprachnormen in diesem Sinne auch als „verdichtete kommunikative Erfahrungen, die durch Bewertungen bzw. den Bezug auf Wertsysteme gefestigt werden".

8 Gerade dieser Aspekt der Änderbarkeit grenzt Regelmäßigkeit, Brauch, Gewohnheit und Konvention nach Ansicht von Bartsch (1987: 157–158) von Normen in ihrem, unserer Auffassung gegenüber engeren, Sinne ab. Sprachliche und kommunikative Normen im hier verfolgten Ansatz sind als soziale Normen hingegen gerade u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie im und durch den Gebrauch veränderbar sind. Siehe dazu auch Baumann (2000: 18) in Bezug auf Fachsprachen und Zillig (1982: 83) mit Blick auf eine notwendige „innovatorische Komponente" bzgl. der „Veränderung poetologischer Normen".

9 Ebenso zwischen gebrauchsbasierten und Normen anderen Typs, vgl. dazu weiter unten.

Herausforderungen sprachwissenschaftlicher Anwendung resp. Beratung betrachtet (vgl. Pick und Meer 2018; Hennig 2009, 2012); die präskriptiven Normen, die in expliziten Vorschriften wirken, sind Gegenstand des folgenden Abschnitts. Im darauf folgenden möchten wir ferner zeigen, dass (mindestens) ein weiteres Normensystem im Spiel ist, das in der sprachwissenschaftlichen Anwendung berücksichtigt werden muss und dessen Einbeziehung zu einem vollständigeren Blick auf die normbasierte Dynamik kommunikativen Handelns und (Be-)Wertens beiträgt; dies sind die in Abschnitt 2.3 genauer eingeführten zielbezogenen Normen, die in der Orientierung auf den angestrebten kommunikativen Effekt oder die Folgen der Kommunikation bestehen.

2.2 Präskriptive Normen

Präskriptive Normen sind u.E. alltagssprachlich als häufigste Lesart von *Norm* vorzufinden, weshalb man diesbezüglich mit Blick auf den gemeinsprachlichen Gebrauch auch von Normen i.e.S. sprechen könnte. Sie opponieren damit den Normen im Sinne der Sprachwissenschaft, wie sie hier in Abschnitt 2.1 als gebrauchsbasierte Normen beschrieben wurden. Es handelt sich bei den präskriptiven Normen um (meist explizite) Vorschriften, Ge- und Verbote, die Handlungen nach Maßgabe einer normierenden Instanz und in deren Sinne regeln sollen (vgl. Zillig 2003: 187; Bartsch 1987: 158; von Wright 1963: 7). Die normierende Instanz, der Normsetzer oder die *Normautorität*, kann, muss aber nicht vom der Norm unterliegenden Akteur, dem *Normsubjekt*, verschieden sein.[10]

Im Gegensatz zu gebrauchsbasierten Normen liegen präskriptive Normen explizit und häufig kodifiziert vor, womit hier auch die Rede von expliziten oder formellen Normen gerechtfertigt ist.[11] Im Falle institutioneller Kommunikation sind es v.a. die Institutionen selbst (neben allgemeinen Gesetzen etc.), die präskriptive Normen (häufig explizit in Vorschriften oder Leitfäden formuliert) festlegen und deren Etablierung im Blick behalten. Hier wird der „deontische[] Charakter von Normen“ (Hundt 2009: 118; vgl. auch Keller 2009: 18) inkl. „Sanktionen [als] Teile der Normen“ (Hundt 2009: 118; vgl. auch Bartsch 1987: 158) am deutlichsten. Doch auch die Akteure als Normsubjekte sind mitunter

10 Bartsch (1987: 158) führt den Aspekt der Identifizierung des Normsubjekts mit der Norm und damit deren Internalisierung als Unterschied von Norm und Vorschrift an.

11 Nach Hundt (2009: 117) lassen sich „präskriptive/statuierte/gesetzte Normen“ „nach der Art der Genese“, d.h. ob kodifiziert oder nicht, von den gebrauchsbasierten („deskriptive[n]/subsistente[n]/konventionelle[n]“) Normen unterscheiden. Wir erfassen diese Differenzierung hier in der Unterscheidung ‚explizit‘ vs. ‚implizit‘.

Normautoritäten präskriptiver Normen, indem sie ursprünglich aus der Institution oder anderswoher stammende Vorschriften selbst vertreten, also „dahinter stehen“. So mögen PraktikerInnen ihrem je eigenen „Kodex“ im Gespräch mit ihren KlientInnen folgen, ihrer individuellen präskriptiven Norm also, die sich etwa aus persönlichen Moralvorstellungen oder der individuellen Berufsauffassung ergibt und deren Entsprechung sie auch – mehr oder weniger offen – von den KollegInnen einfordern.

Wie gebrauchsbasierte Normen sind präskriptive Normen handlungsleitend und zugleich potenzielle Grundlage für die Haltung zum Verhalten des Gegenübers. Wo jedoch bei rezipierten Abweichungen von gebrauchsbasierten Erwartungen implizite negative Wertung zur impliziten Distanzierung und damit Störung führt, ist die Abweichung bei präskriptiven Normen mit „Kritik, Korrektur und Sanktion“ (vgl. Bartsch 1987: 158) explizites Bewerten. Kritik und Korrektur nehmen dabei mehr oder weniger konkrete Aspekte des kommunikativen Verhaltens als Gegenstand der Bewertung in den Blick und klagen ein anderes Verhalten der PraktikerInnen explizit ein. Als Bewertungskategorie kann bei diesen präskriptiven Normkonflikten *Korrektheit* des zu bewertenden Handelns in Bezug auf die zu Grunde liegenden präskriptiven Normen herangezogen werden (vgl. Dürscheid et al. 2010 zu „statuierten Normen“): War das kommunikative Handeln, d.h. die Wahl sowie Kombinatorik der Ausdrücke und Sprechhandlungen, für sich und in Relation zum Handeln der Klientin, „richtig“ oder „falsch“? Handlungen auf der Basis gebrauchsbasierter Normen hingegen werden bzgl. Üblichkeit oder Normalität hinsichtlich ihrer *Angemessenheit* bewertet (vgl. Dürscheid et al. 2010 zu „pragmatischen Normen“): War das Handeln wie erwartet, üblich, typisch, ‚normal‘? Explizit ist auch das Bewerten von Handlungen auf der Basis zielbezogener Normen, die Gegenstand des folgenden Abschnitts sind, dann bzgl. ihrer *Eignung* als Mittel zur Erreichung des angestrebten Ziels: War das Handeln in Bezug auf die Erreichung eines bestimmten Ziels erfolgreich?

2.3 Zielbezogene Normen

Damit sind wir bei zielbezogenen Normen angekommen, die auf die Erreichung bestimmter Ziele bezogen sind und damit nicht unmittelbar, d.h. durch ihre eigene Üblichkeit oder durch das explizite Vorgeschrieben-Sein, eine handlungsleitende Kraft entfalten; das präferierte Handeln ist immer ein Handeln „um zu“, muss also in einem vermittelnden, reflektierenden Schritt zu einem Ziel in Relation gesetzt werden. In der Literatur wird dieser Typus in Anlehnung an von Wright (1963: 9) als direktive oder technische Norm bezeichnet.

Zielbezogene Normen entfalten ihre handlungsleitende Kraft erst, indem man „eine Verbindung zwischen dem Ist- und dem Sollen-Bereich herstellt“ (Zillig 2003: 187).[12] Das Herstellen dieser Verbindung zwischen Sein und Sollen besteht darin, dass das sprachliche und kommunikative Verhalten mit Blick auf seine *Eignung* als Mittel zur Erreichung der kommunikativen Ziele eingeordnet werden muss. Die angestrebten Ziele existieren in der Regel durch explizite Setzung autorisierter Instanzen (vgl. z.B. DIN-Normen) oder sie ergeben sich aus der Verortung der normierten Handlung im Funktionsgefüge einer Institution.

Interessanterweise ist es auch die (angewandte) Sprachwissenschaft selbst, die in ihrem Praxisbezug bestrebt ist, konkrete Handlungsweisen mit Blick auf ihre Eignung zur Zielerreichung zu bewerten, und damit zur Normautorität zielbezogener Normen wird.[13]

Zu diesem Normtyp vergleiche man die Wiedergabe einer Vorstellung guter Kommunikation im Callcenter bei Bendel Larcher (2021: 750):

> Kompetenz wird dabei nicht moralisch definiert im Sinne von ‚korrektem‘, ‚angemessenem‘ oder ‚menschlichem‘ Gebaren, sondern ausschließlich ökonomisch: Gute Kommunikation, so wird gesagt, ist effektiv und effizient, das heißt, sie hilft, die ökonomisch definierten Ziele zu erreichen, und das in möglichst kurzer Zeit. Gute Kommunikation steigert den Umsatz, stellt die Kunden zufrieden, reduziert die Bearbeitungszeit und fördert die Corporate Identity, und das möglichst alles gleichzeitig.

Damit wären die zielbezogenen Normen auch nicht Gegenstand der Angewandten Gesprächsforschung insofern, als diese für konkrete Handlungsweisen deskriptiv anhand von Praxisbeispielen zu Urteilen bzgl. *good* (oder *better* oder *bad*) *practice* kommt, sondern Ergebnis eines expliziten normsetzenden Prozesses, der die Herleitung seiner Eignungsbewertungen im Idealfall transparent machen kann. Daneben erscheint u.U. auch nicht-wissenschaftliche Ratgeberliteratur als Autorität zielbezogener Normen.

Zielbezogene Normen sind, wie präskriptive Normen, in der Regel explizit, was sich schon aus dem Bedarf der Herleitung konkreter Handlungen aus den kommunikativen Zielen ergibt. Die Explizitheit der Zielfokussierung kann zur Unterscheidung der zielbezogenen von den präskriptiven Normen herangezogen werden, denn der explizite „Sollen-Anteil“ (vgl. Zillig 2003: 188) allein kann für beide Normtypen konstatiert werden. Wo zielbezogene Normen in Konflikt

12 Diese Verbindung ziehen auch einige linguistische AutorInnen (u.a. Ripfel 1987; Bayer 1984; Sandig 2004) bzgl. Bewertungen heran.

13 Sobald kritisiert wird, ist die Bezugnahme auf Normen unumgänglich, wie Reisigl (2019: 116) u.E. treffend herausstellt.

geraten, kommt es nicht zur Störung (wie bei den gebrauchsbasierten Normen) oder Kritik/Korrektur (wie bei den präskriptiven Normen), sondern zur Diskussion um die Adäquatheit von Mitteln zur Erreichung der Ziele oder um die vorausgesetzten Ziele selbst. So könnte mit Blick auf das explizite Ziel, eine positive Beziehung zum Klienten aufzubauen, die Diskussion aufkommen, ob „Guten Tag, Frau X!“ oder „Hallo!“ die geeignete Begrüßungsformel ist; Vertreter der beiden Positionen mögen dann auf höfliche Distanz bzw. Nähe und Verbindlichkeit verweisen, die sie jeweils für geeignete Mittel halten, um eine positive Beziehung zur Klientin herzustellen.

2.4 Zwischenfazit

Mit Blick auf die Gesprächsführung im Allgemeinen und die institutionelle Kommunikation im Besonderen kann keine Konsistenz der verschiedenen Typen von Normen erwartet werden. Dies betrifft die jeweils ableitbaren konkreten Handlungen und Verhaltensweisen ebenso wie die Beschreibungssprache, die für gebrauchsbasierte, präskriptive und zielbezogene Normen zum Einsatz kommt. Ob kommunikatives Verhalten als üblich und *angemessen* gewertet, ob es als *korrekt* oder ob es als *geeignet* bewertet wird, macht einen Unterschied für das evaluative Ergebnis wie für die Weise, in der darüber gesprochen wird. Zudem sind Normkonflikte zu erwarten, indem Normsysteme verschiedener Akteure, auch solche desselben Typs, im Gespräch beständig miteinander in Abgleich gebracht werden.

Um dem Anspruch der Praxis gerecht werden zu können, muss die angewandte Gesprächsforschung diesem komplexen Gefüge von Normen verschiedenen Typs, die weiter mit verschiedenen Akteursrollen verbunden sind (vgl. dazu Abs. 3), Rechnung tragen. Voraussetzung für eine fruchtbare Reflexion (und im Rahmen von Maßnahmen auch: Anpassung) des kommunikativen Verhaltens ist die differenzierte Beschreibung der wirkenden normativen Teilsysteme wie ihrer potenziellen Überschneidungen und Konflikte. Die Bewertungen von Gesprächen als *good practice* durch die Angewandte Gesprächsforschung bezogen auf die Erreichung institutioneller Ziele sind dabei selbst Teil des zu beschreibenden Normengefüges, in dem die Setzung der Normen vollzogen wird. Im hier vorgeschlagenen Vorgehen erscheinen die Normen als Beschreibungs- und Analysegegenstand. Unseres Erachtens besteht mit einer zunächst (be-)wertungsfreien Beschreibung der institutionellen Kommunikation in ihrer praktischen Realität eine Chance für die Ausbildung einer „realistischen Variantentoleranz“ (vgl. Klein 2018: 104–105). Diese ist ihrerseits keineswegs Anlass für Gleichgültigkeit („anything goes“), sondern Grundlage für Situationsbewusstheit und die Fähigkeit zu

einer das eigene und andere Verhalten und (Be-)Werten reflektierenden und situationsbezogenen Anpassung, somit das Merkmal kommunikativer „Vollkompetenz“ (in Anlehnung an Klein 2018: 23). Aus der beobachtbaren Variation abstrahierte „gute“ Handlungsweisen wären, analog zur Standardsprache, als *kommunikativer Standard*, als *institutioneller Gesprächsstandard* oder als generelle *good practice* in der institutionellen Kommunikation theoretisch denkbar. Wie bei der Standardsprache ist aber auch für einen solchen Standard anzunehmen, dass er sich eben auch nicht als situationsunabhängig angemessen erweist (die Standardsprache ja beispielsweise nicht im intimen privaten Gespräch usw.).

3 Normen, Normabgleich und (Be-)Wertung im professionellen Gespräch

3.1 Normen im professionellen Gespräch

Die an der institutionellen Kommunikation unmittelbar beteiligten PraktikerInnen und KlientInnen sind in ihrer institutionellen Rolle u.a. durch je spezifische Handlungsmöglichkeiten sowie epistemische, deontische, volitive und ggf. emotionale Beteiligung charakterisiert.[14] Sie sind die Normsubjekte der hier betrachteten Normen im institutionellen Normgefüge und ihr Verhalten ist es, dessen mögliche Anpassung („Verbesserung“) gesprächslinguistische Anwendung vornehmlich im Blick hat.

PraktikerInnen und KlientInnen treten aber zugleich auch als setzende Instanzen ihrer individuellen (oder internalisierten) Normen auf, die sie ganz unwillkürlich an das eigene und das kommunikative Verhalten ihres Gegenübers anlegen. Ebenfalls als normsetzende Instanzen erscheinen Institutionsautoritäten, laienlinguistische BeraterInnen und GesprächslinguistInnen. Indem sie nicht als PraktikerInnen agieren, sind sie jedoch nicht die der Norm unterstehenden Akteure, sog. *Normsubjekte*, der betreffenden Normen[15].

Als *Normobjekt* oder auch (Be-)Wertungsgegenstand ist das institutionelle Gespräch in formalen und inhaltlichen, d.h. die verwendeten Ausdrücke und

---

14 Siehe zur Rollenverteilung inkl. Rechten und Pflichten sowie (je unterschiedliche) Erwartungen an die Rollen in institutioneller Kommunikation Bendel-Larcher (2021: 741).

15 Selbstverständlich sind Institutionsautoritäten Normsubjekte in anderen praktischen Bereichen, etwa in Mitarbeitergesprächen; dann geht es jedoch um andere Normen, die durch entsprechend andere Normobjekte definiert sind und hier nicht Gegenstand der Betrachtung sind.

bearbeiteten Themen betreffenden, Aspekten (Zillig 1982: 45) unterschiedlicher Größenordnung anzusehen bzw. wiederkehrende Handlungsmuster als Abstraktionen aus einer Menge institutioneller Gespräche. Wir gehen davon aus, dass gebrauchsbasierte, präskriptive und zielbezogene Normen sämtlich sowohl formelle als auch inhaltliche Aspekte adressieren, zumal die Abgrenzung mitunter schwierig ist. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass sich in einer Analyse bestehender Normen Korrelationen unterschiedlicher Stärke von formalen resp. inhaltlichen Eigenschaften der Gespräche mit den verschiedenen Normtypen abbilden. Darauf soll und kann im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Die in Abschnitt 2 unterschiedenen Normkonzepte der institutionellen Kommunikation sind aus der Analyseperspektive folglich auf eine spezifische Konstellation normsetzender Instanzen mit dem gemeinsamen Normobjekt des institutionellen Gesprächs zu beziehen. Das sich ergebende Schema aus Normen unterschiedlichen Typs und normsetzenden Instanzen kann u.E. für die Analyse institutioneller Kommunikation, für ihre Reflexion und für Schulungen strukturierend und orientierend eingesetzt werden, indem es einen Überblick schafft über die systemische Dynamik hinter der gelingenden Kommunikation in der Institution und mögliche Problembereiche.

In der Zusammenführung aus Normkonzepten und Rollengefüge in der Institution ist zunächst festzuhalten, dass die verschiedenen Normen für die institutionellen Rollen in unterschiedlichem Maße zum Tragen kommen:

Für institutionelle Autoritäten und ggf. BeraterInnen besteht kein Zugang zu eigenen gebrauchsbasierten Normen für das Klientengespräch als Normobjekt. Für die betreffenden Individuen ist sicher ein Rollenwechsel denkbar, nämlich dann, wenn sie als PraktikerInnen in Erscheinung treten und ein gebrauchsbasiert normiertes Gesprächsverhalten zeigen; dies geschieht dann aber gerade nicht mehr in der Rolle als Institutionsautorität resp. BeraterIn; mit den systemischen Rollen sind nur präskriptive und zielbezogene Normen verknüpft: Autoritäten der Institution, laienlinguistische BeraterInnen sowie auch GesprächslinguistInnen bringen mit ihren Forderungen resp. Empfehlungen und expliziten Bewertungen vorrangig präskriptive und zielbezogene Normen ein, während gebrauchsbezogene Normen nur im Gespräch selbst handlungsleitend sind.

Dass damit ForscherInnen auch an präskriptiven Normen mitwirken, halten wir im Übrigen – in Anlehnung an Zillig, der das für eine normative linguistische Stilistik einfordert – nicht für problematisch, solange dies selbstkritisch reflektiert und transparent gemacht wird:

> Die präskriptive, wissenschaftliche Stilistik, die sich bemüht, stilistische Normen explizit und damit lehrbar zu machen, ist bei allen Schwierigkeiten, denen sie sich gegenübersieht,

> allein deshalb schon eine notwendige Wissenschaft, weil nur sie die von der praktischen Experten-Kritik Betroffenen davor bewahrt, dem intuitiv-willkürlichen Urteil ausgeliefert zu sein. Die Tatsache, daß eine wissenschaftlich fundierte, präskriptive Linguistik die Aufgabe hat, Urteile transparent und nachvollziehbar zu machen, wird von vielen Kritikern übersehen. (Zillig 1982: 78)[16]

Es sind die PraktikerInnen, für die potenziell sowohl gebrauchsbasierte und präskriptive als auch zielbezogene Normen ihr Verhalten und (Be-)Werten beeinflussen; Entsprechendes gilt auch für die KlientInnen. Darin opponieren sie den Institutionsautoritäten wie laienlinguistischen BeraterInnen und GesprächslinguistInnen. Wechselwirkungen und Übergänge zwischen den Normtypen wie Normsetzern sind denkbar: Die individuellen präskriptiven und zielbezogenen Normen der PraktikerInnen etwa können via Internalisierung an den Vorgaben und Zielen der Institution, aber auch an individuellen, persönlichen Maßstäben orientiert sein. Umgekehrt ist es denkbar, dass die Institutionsautoritäten präskriptive Normen setzen, die sich aus dem unbewussten Usus, d.h. der Basis der gebrauchsbasierten Normen, oder aus den individuellen Zielen, also der Basis der individuellen zielbezogenen Normen, der PraktikerInnen ergeben.

Die Normen sind der Erhebung für eine Analyse in unterschiedlichem Maße und auf unterschiedliche Weise zugänglich. So werden im Klientengespräch in der Regel die gebrauchsbasierten Normen der PraktikerInnen und KlientInnen manifest und können zu Analysezwecken rekonstruiert werden; nur in Ausnahmefällen jedoch sind den AnalytikerInnen durch Explizierung im Gespräch präskriptive und zielbezogene Normen zugänglich. Die gebrauchsbasierten Normen sind deshalb insbesondere durch linguistische Gesprächsanalysen, nicht etwa durch Befragungen zugänglich, wohingegen sich Befragungen und Textauswertungen, auch von Ratgeberliteratur und Schulungsmaterial, v.a. für die Erhebung präskriptiver und zielbezogener Normen eignen.[17]

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die für die verschiedenen Akteursrollen zu berücksichtigenden Normen und die prototypischen Möglichkeiten des

---

16 Siehe dazu auch Lutz, der „präskriptive[] Aussagen“ seitens der Linguistik, solange sie „selbstverständlich rational nachvollziehbaren wissenschaftlichen Kriterien entsprechen“ (Lutz 2015: 71), zuspricht, sonst könne „durch den Verzicht auf präskriptive Ansprüche in der akademischen Linguistik [...] das Vakuum im normativen Bereich in Form der Laienlinguistik gefüllt werden.“ (Lutz 2015: 68, in Anlehnung an Antos 1996).

17 Anders als explizite Zielformulierungen (zielbezogene Normen) sind implizite Ziele aus den gebrauchsbezogenen Normen erst zu abstrahieren; man könnte hier von einer Normrekonstruktion zweiter Ordnung sprechen, weil die handlungsleitenden gebrauchsbasierten Normen in einen übergeordneten Rahmen der Zielorientierung gestellt werden.

methodischen Zugangs für Klientengespräche im Rahmen institutioneller Kommunikation.[18]

Tabelle 1: Normtypen und Zugang nach Akteursrollen.

Akteur als Normsetzer	Perspektivierte Norm	Prototypischer methodischer Zugang
PraktikerIn$_{i-n}$	gebrauchsbasiert: faktisches komm. Verhalten	Gesprächsanalyse von Klientengesprächen
	präskriptiv: formulierte Vorgaben	Befragung (mit/ohne Datenmaterial)
	zielbezogen: formulierte Zielorientierung	
KlientIn$_{i-n}$	gebrauchsbasiert: faktisches komm. Verhalten	Gesprächsanalyse von Klientengesprächen
	präskriptiv: formulierte Vorgaben[19]	[Befragung (mit/ohne Datenmaterial)]
	zielbezogen: formulierte Zielorientierung[20]	
Institutionsautorität$_{I}$	präskriptiv: formulierte Vorgaben	Befragung (mit/ohne Datenmaterial); Auswertung von Leitfäden etc.
	zielbezogen: formulierte Zielorientierung	
BeraterIn$_{B}$	präskriptiv: formulierte Vorgaben	Befragung (mit/ohne Datenmaterial); Auswertung von Leitfäden, Schulungsmaterial etc.; Gesprächsanalyse von Schulungen, Beratungen etc.
	zielbezogen: formulierte Zielorientierung	

18 Auch die Rolle des/der BeraterIn wird hier mit aufgeführt, um zu verdeutlichen, dass sie ebenfalls als normsetzende Instanz zum Gesamtgefüge der Normen beiträgt.
19 Selbstverständlich sind auch die KlientInnen Normsubjekte präskriptiver Normen; es fehlt nur meist der Zugang zu diesen expliziten Normen der KlientInnen.
20 Selbstverständlich sind auch die KlientInnen Normsubjekte zielbezogener Normen; es fehlt nur meist der Zugang zu diesen expliziten Normen der KlientInnen.

Indem innerhalb einer Institution die Rolle der Praktikerin / des Praktikers in der Regel mehrfach besetzt ist[21] und die des Klienten / der Klientin naturgemäß ebenfalls[22], lassen sich neben den individuellen Normen mit intrapersonaler Variation zumindest für diese Rollen auch überindividuell Gruppennormen mit gleichfalls erwartbarerer Variation betrachten. Bezüglich gebrauchsbasierter Normen kann man so zu Aussagen über individuenübergreifend typische kommunikative Muster innerhalb der Institution kommen. Entsprechend lässt sich für die präskriptiven und zielbezogenen Normen, jedoch meist wohl ohne Zugang zu Klientendaten, verfahren, so dass auch hier die gängigen Vorschriften, an denen sich die PraktikerInnen orientieren, sowie die mit Blick auf die angestrebten Ziele als geeignet erachteten Mittel als die vorherrschenden „Kenntnisse über Normenwissen" (Gloy 2012: 30), mithin als normativer *common ground*, zugänglich sind. Für die Gruppe lassen sich dann neben den verbreiteten weniger verbreitete Normen feststellen.

Die hier skizzierten und in Tabelle 1 zusammengeführten Unterscheidungen dienen der Erhebung und Analyse bestehender kommunikativer Normen im Rahmen einer Institution. Der Nutzen über die differenzierte Beschreibung hinaus ergibt sich unseres Erachtens daraus, dass diese unterschiedliche Anknüpfungspunkte liefert, um als von PraktikerInnen und Institutionsautoritäten, ggf. auch KlientInnen und BeraterInnen, als problematisch empfundene Aspekte der Gesprächsführung zunächst mit Bezug auf das Normensystem zu verorten. Diese Orientierung soll dann zum Ausgangspunkt für eine Auffassung von Problemen als Konflikten zwischen jeweils verortbaren und gerechtfertigten (!) Normen unterschiedlichen Typs werden. Diese möchten wir im folgenden Abschnitt näher betrachten. Beispiele von *good practice* erscheinen vor diesem Hintergrund als Fälle von einer, mitunter erst durch Ausgleichsprozesse im Gespräch erreichten, weitreichenden Kongruenz der beteiligten Normen bzw. eines diesbezüglichen Konsenses.

---

21 Selbstverständlich lassen sich via Gesprächsanalyse auch gebrauchsbasierte Normen von Schulungen, Trainings, Coachings und Beratungen ermitteln, aber dann sind Vorkommen ebendieser Gesprächstypen Normobjekte entsprechender gebrauchsbasierter Normen, nicht das institutionelle Klientengespräch (siehe für einen methodologischen Vorschlag zu einer an Goffman angelehnten Rahmendifferenzierung als Problemlösung für das Beobachterparadoxon Gerwinski/Linz 2018). Siehe für einen linguistischen Blick auf ‚Basisaktivitäten' im (Executive) Coaching exemplarisch Graf (2019).

22 In der Tabelle soll dies in der Indexierung mit $\text{PraktikerIn}_{i\text{-}n}$ bzw. $\text{KlientIn}_{i\text{-}n}$ angedeutet werden.

3.2 Normabgleich und (Be-)Wertung im professionellen Gespräch

Der im letzten Abschnitt entwickelte Überblick, in dem Normtypen (und Zugänge dazu) in ihrem Zusammenhang mit den institutionell relevanten Akteursrollen betrachtet werden, soll als Grundlage für ein Modell dienen, das eine strukturelle Orientierung gibt für die Beschreibung und Analyse von institutioneller Kommunikation sowie Beratung in diesem Feld. Mit Blick auf die gesprächslinguistische Anwendung spielt dabei der Abgleich zwischen den beteiligten Normen eine besondere Rolle, da dies der Raum ist, wo (Be-)Wertungen des kommunikativen Handelns entstehen, wo es damit potenziell zu Störungen und Konflikten kommt, wo sich aber auch die Merkmale guter Praxis begründen lassen. Letztere lässt sich als ausgleichender Umgang mit Störungen und Konflikten verstehen, insbesondere solchen zwischen PraktikerIn und KlientIn, aber auch intrapersonalen oder solchen innerhalb einer Rolleninstanz sowie zwischen verschiedenen Rollen in der institutionellen Kommunikation. Ein Teil der Herausforderung ist die Rekonstruktion der Teilsysteme, die beim Zustandekommen einer Bewertung auf Basis eines Normabgleichs eine Rolle spielen (vgl. Ágel 2008: 69). Dies ist eine grundlegende Aufgabe der ForscherInnen: die Auflösung der Bewertungskategorien aller beteiligten Instanzen in die analytischen Kategorien der (Gesprächs-)Linguistik.

Grundsätzlich werden alle beschriebenen Normen in ihrer handlungsleitenden Funktion in Abgleich gebracht und können somit potenziell in Konflikt geraten. Letzteres ist dann der Fall, wenn innerhalb eines Gesprächs verschiedene bestehende Normen unterschiedliches Verhalten nahelegen. Dies kann für die PraktikerInnen im Handeln zu Entscheidungsproblemen führen; zentraler für die Frage nach gelingender Kommunikation und guter Praxis sind aber die (potenziellen) Störungen und Konflikte, die als Reaktion auf realisierte Handlungen entstehen. Störungs- und konfliktfreie Kommunikation ist zu erwarten, wenn es keine Normkonflikte gibt, d.h. keine Normunterschiede bestehen bzw. vorhandene Normunterschiede nicht zum Tragen kommen und somit keine Konflikte begründen. Umgekehrt können Normunterschiede zu Störungen führen, die subjektiv[23] negative Wertungen des Gegenübers, der Situation und ggf. auch der Institution evozieren, sowie offene Konflikte über Ansprüche bedingen. Gute Praxis ist hier ausdrücklich nicht mit störungs- und konfliktfreier Kommunikation gleichzusetzen. Vielmehr liegt *good practice* dann vor, wenn die/der PraktikerIn

23 Man vergleiche Hennigs Ausführungen zur Subjektivität der Fehlerkonstruktion im Kontext schulischer Korrekturen (Hennig 2012: 128).

den Normkonflikt erkennt und durch Anpassung des eigenen Verhaltens oder durch Explizierung des Konflikts und Klärung den Normkonflikt ausgleichen und weitreichende Störungen und Konflikte vermeiden kann. Gefördert wird eine solche Handlungsmöglichkeit durch den geschulten Blick des Praktikers/der Praktikerin auf das Gespräch als gesteuert von einem Gefüge sich potenziell widersprechender Gewohnheiten/Erwartungen, Regeln/Ansprüche und Ziele.

Neben den Normen als den Handlungsweisen zu Grunde liegenden und sie je legitimierenden (!) Prinzipien ist für eine solche Haltung der systematisierte Blick auf mögliche Normkonflikte nötig. Es lassen sich dabei Normkonflikte, die innerhalb des Normsystems einer Rolleninstanz bestehen, von solchen, die zwischen verschiedenen institutionellen Rollen bestehen, unterscheiden. Für die/den individuelle/n PraktikerIn, den/die KlientIn, Institutionsautorität und BeraterIn sind natürlich auch individuell spezifische Normkonflikte erwartbar in Abhängigkeit davon, wie die gebrauchsbasierten, präskriptiven und zielbezogenen Normen individuell ausgestaltet sind. Dass es diese (u.U. individuell geprägten) Normen je individuell gibt und dass sich aus ihnen systematisch potenzielle Normkonflikte ergeben, ist jedoch ein Merkmal der jeweiligen Rolle.

Auf Basis der unterschiedenen Normkonzepte und der institutionellen Rollenkonstellation lässt sich die nachfolgende Typisierung von Normkonflikten festhalten. Nicht eigens ausgeführt wird der Fall, dass die individuellen Normen eines Typs nicht zwingend konsistent sind. Dieser Fall sei als Sonderfall des ersten Typs von Normkonflikten betrachtet.

Der erste Typ von Normkonflikten erfasst Inkongruenzen und Widersprüche zwischen den verschiedenen Normen innerhalb einer Rolle. Es ist keinesfalls notwendigerweise der Fall, wohl nicht einmal erwartbar, dass die Handlungsgewohnheiten, i.e. gebrauchsbasierte Normen, einer Praktikerin sie in einem Handeln leiten, wie es von den präskriptiven Normen, die sie als für ihre Praxis leitend angibt, gefordert ist. Vielleicht noch weniger ist Kongruenz zu erwarten mit den zielbezogenen Normen, setzen diese ja noch den Interpretationsschritt voraus, der konkretes Handeln, das durch Routinen (gebrauchsbasierte Normen) und Vorschriften (präskriptive Normen) unmittelbarer geprägt ist, als geeignetes Mittel angesichts bestimmter Ziele legitimiert. So ist zu erwarten, dass sich Widersprüche aufzeigen lassen zwischen dem routinierten Handeln der Praktikerin/des Praktikers, den Regeln, denen sie/er zu folgen angibt, und den individuellen (oder internalisierten institutionellen) Zielen des Gesprächs.

Ein zweiter Typ von Normkonflikten liegt vor, wenn Normen eines Typs rollen- bzw. individuenübergreifend konfligieren. Zum Beispiel können die gebrauchsbasierten Normen von PraktikerIn und KlientIn zur Störung führen, wenn der jeweils andere sich aufgrund abweichender Handlungsgewohnheiten nicht gemäß den eigenen Erwartungen verhält. Irritation und negative Wertung

des Gegenübers sind die unwillkürliche Folge, mitunter ohne dass sich die Beteiligten der Abweichung bewusst werden, sie ggf. sogar anders, etwa als Antipathie, deuten. Auch unter den Individuen, die innerhalb einer Institution dieselbe Rolle realisieren, ist Variation der Normen eines Typs zu erwarten. Wodurch Unterschiede gebrauchsbasierter Normen bedingt sind, ob durch individuelle oder gruppenspezifische, regionale oder situationsbezogene Variation (vgl. Klein 2018: 16–17) oder dadurch, dass die Situation von den Beteiligten unterschiedlich aufgefasst wird (vgl. Bartsch 1987: 325), das heißt als Situation anderen (Gesprächs-)typs mit den je zugehörigen Normen, ist eine weitere mögliche Analyse- und Differenzierungsebene von Normkonflikten.

Der dritte hier anzuführende Typ von Normkonflikten ist der, bei dem verschiedene Normtypen über Rollengrenzen hinweg zu unterschiedlichen Handlungsweisen und Erwartungen führen. Typischerweise wird man hier daran denken, dass die Praxis gemäß den gebrauchsbasierten Normen der PraktikerInnen nicht die präskriptiven Normen der Institutionsautoritäten erfüllt oder den zielbezogenen Normen der BeraterInnen zu entsprechen scheint.

An dieser Stelle sei das Problem der „Übersetzbarkeit“ zwischen den verschiedenen Normtypen angesprochen. Zwischen gebrauchsbasierten, in der Linguistik vornehmlich deskriptiv erfassten, und präskriptiven Normen besteht ein Normativitätsdilemma (Zifonun et al. 1997: 6, Hennig 2009: 29); Entsprechendes kann man in Bezug auf das Verhältnis von zielbezogenen und präskriptiven Normen festhalten. Weder ist genau geklärt, ob und inwiefern das deskriptiv erfasste Übliche generell angewandt werden *soll(te)*, noch leiten sich aus institutionellen Zielen konkrete Handlungsforderungen ab – obwohl dies sicherlich generell gewünscht ist. Für den Bereich der (insbesondere professionellen) Gesprächsführung ist das Bedürfnis nach präskriptiver Klärung noch größer als auf anderen linguistischen Ebenen, weil es keine Kodifizierung gibt, wie sie am ehesten für die Orthographie, schon weniger streng und einheitlich für die Grammatik existiert (vgl. Hennig 2009: 30). In der Sprachberatung werden Hinweise als besonders hilfreich empfunden, die Auskunft über die situationsspezifischen Faktoren geben, unter denen eine Form angemessen ist (vgl. Hennig 2017: 41–42). Auch für das sprachliche und kommunikative Handeln in institutioneller Kommunikation kann vor diesem Hintergrund erwartet werden, dass eine Anwendung hilfreich ist, die die Kontexte der Angemessenheit von Handlungsvarianten auf der Basis der jeweiligen Normen aufzeigt. Es ergeben sich dann normspezifische Angemessenheiten: Angemessenheit im engeren Sinne für den geltenden gebrauchsbasierten Normen entsprechendes Verhalten, Korrektheit im entsprechenden Bezug auf präskriptive Normen und Eignung für den Bereich zielbezogener Normen (vgl. auch Abs. 2.2). Diese Differenzierung erlaubt es dann auch, Normkonflikte zu formulieren, etwa als „zwar angemessen (im Sinne von üblich), aber nicht

korrekt (mit Blick auf vorliegende Vorschriften)", „zwar korrekt, aber nicht geeignet (mit Blick auf die institutionellen Ziele)" usw.

In engem Zusammenhang mit dem Normativitätsdilemma und dem Problem der „Übersetzbarkeit" steht auch die Normformulierung, die vornehmlich die präskriptiven und zielbezogenen, d.h. die formellen, Normen betrifft. Erstere sind dann problematisch, wenn sie lediglich den deontischen Modus der Norm reformulieren, etwa indem sie einen positiven Wertbegriff in eine deontische Äußerung einbetten: „Sei höflich!", „Sei freundlich!" sind in diesem Sinne tautologisch und damit normativ leere Formeln; sie erschöpfen sich im ‚Handle gut/richtig (in Hinsicht X)!' bzw. sind eigentlich zielbezogen, indem sie nur als ‚Handle so, dass du als höflich/freundlich wahrgenommen wirst!' verstanden werden können. Die zielbezogenen Normen sind ihrerseits gleichermaßen problematisch – und auch keine Normen im eigentlichen Sinne –, wenn sie lediglich das betreffende Ziel benennen, also auf ein ‚Handle so, dass das Ziel erreicht wird!' hinauslaufen, ohne dies mit den Handlungen zu verknüpfen.

Auf die konkrete Anwendung der vorgeschlagenen Heuristik in Beratung und Schulungen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter eingegangen werden. Es soll daher nur angedeutet werden, wo das Ausgeführte die Desiderata der Praxis aufgreifen könnte:

Ein Verfahren, das in der Anwendung (z.B. durch gesprächslinguistisch fundierte Trainings, Beratungen oder Coachings) nutzbar sein soll, muss für alle Beteiligten anschlussfähig, verständlich und situational anpassbar sein sowie spezifische Fokussierungen ermöglichen, ohne dabei mehr oder weniger ‚unwissenschaftlich' zu werden.[24] Es geht in Anlehnung an Fiehler (2012: 261) u.a. darum, das „Explikationsmanko von Kommunikationstrainings" sowie „eindimensionale Wirkungszusammenhänge" als vermeintliche Erklärungen zu eliminieren und Trainings etc. damit sowohl hinsichtlich der Analyse (von *bad* und *better practice*) als auch der Einübung von *good practice* (siehe auch Pick und Meer 2018 und Brünner und Pick 2020) zu methodisieren und systematisieren. Ein Modell verschiedener Normen wie das hier vorgestellte kann u.a. nicht nur der wissenschaftlichen Analyse dienen, sondern auch in der Praxis herangezogen werden, um einen differenzierten Zugang zu den Normen in institutioneller Kommunikation zu bahnen und potenzielle Konflikte zu eruieren. Die kommunikativen Normen der verschiedenen Instanzen wären in diesem Rahmen gesprächs- und – im Falle von Kodizes und Leitfäden – textanalytisch oder mittels

24 Siehe zur Problematisierung des Verhältnisses von praktikablen Modellen (im Beratungsalltag mit Nicht-Linguistinnen) und linguistisch fundierter Grundlagenforschung auch Lutz (2015: 239).

Befragungen offenzulegen und mit allen beteiligten Instanzen die normativen Reichweiten und Widersprüche zu klären. „Übersetzbarkeit“ zwischen den Normtypen kann u.E. dann erreicht werden, wenn vorfindliche Handlungsweisen als in Normen begründet und durch sie legitimiert verstanden, Normunterschiede und -konflikte systematisch thematisiert werden und ein institutionsbezogen konsistentes Normsystem von den Zielen her entwickelt wird. Dies geschieht im konkreten Anwendungsfall in gemeinsamer Aushandlung, indem präskriptive Normen begründet durch ihre (nachweisliche) Eignung zur Erreichung der (ebenfalls idealiter gemeinsam) eruierten Ziele formuliert und durch gezielte und langfristige Übung in gebrauchsbasierte Normen überführt werden.

Auch wenn davon auszugehen ist, dass sich die unterschiedenen Normtypen in ihrer Zugänglichkeit für Anpassung und Korrektur gemäß ihrer Explizitheit unterscheiden, wäre damit u.E. ein wichtiger Schritt im Rahmen einer konkretisierten ‚language awareness‘[25] getan, d.h. einer Bewusstmachung resp. Ausbildung einer „realistischen Variantentoleranz“ (vgl. Klein 2018: 104–105), die den/die PraktikerIn angesichts von Normkonflikten vor Frustration schützen mag, und die Grundlage bildet für das Handeln als „vollkompetente/r“ (vgl. Klein 2018: 23) PraktikerIn im Sinne der Fähigkeit, Normkonflikte situationsspezifisch auszugleichen, d.h. das eigene Verhalten in Bezug auf die klientenseitigen Normen anzupassen oder die auf diesen basierenden Erwartungen durch Explikation zu korrigieren. Die Förderung dieser Fähigkeit durch Entwicklung von Normbewusstsein und -reflexion sowie Variationstoleranz würde zu einem wesentlichen Teil von Kommunikationsberatungen, -trainings und -coachings.

4 Fazit: Normreflexion und gute Praxis

Good practice als die in einer gegebenen Situation möglichst störungs- und konfliktvermeidende bzw. -ausgleichende sowie mit den institutionellen Zielen konforme Form des kommunikativen Handelns ist vor allem über den Ausgleich von Konflikten zwischen den akteursbezogenen und in unterschiedlichen Aspekten des sprachlichen Handelns basierten Normen zu erreichen, die im situationalen Gefüge der institutionellen Kommunikation aufeinander treffen.

---

25 Siehe zur anzustrebenden Kompetenz von Call-Center-MitarbeiterInnen, die u.a. ‚language awareness‘ einschließt, so dass sie „Gesprächssituationen analysieren und das eigene Verhalten reflektieren können“ und „mit Gesprächsmustern und -vorgaben flexibel umgehen können“, Bendel Larcher (2021: 753).

Als aussichtsreich für die Anwendung sehen wir ein Verfahren an, das erstens die Fähigkeit zum Normabgleich und zweitens zum Normkonfliktausgleich bei den PraktikerInnen fördert. Dazu ist zunächst ein Überblick zu schaffen über gebrauchsbasierte, präskriptive und zielbezogene Normen als an institutioneller Kommunikation generell beteiligte Normtypen; im konkreten Fall sind in einem normreflektierenden Verfahren bestehende Konflikte zwischen den beteiligten Normen zu ermitteln. Allein die analytische Reflexion der zu Grunde liegenden Dynamik mag der/dem PraktikerIn bereits zu einer differenzierten und evaluativ zurückhaltenden Perspektive auf potenziell problematische Gesprächssequenzen verhelfen und ein flexibles Reagieren darauf ermöglichen. Ersteres, der Normabgleich und die Identifikation konfligierender Normen aus einer evaluativ neutralen Grundhaltung, entspricht einer „realistischen Variantentoleranz" (vgl. Klein 2018: 104–105). Zweiteres, die flexible Anpassung an das identifizierte Normsystem, macht die „Vollkompetenz" (vgl. Klein 2018: 23) der professionellen Akteure aus. Wollte man in der Angewandten Gesprächsforschung weiter von *good practice* und *best practice* sprechen, böte sich dieses Schrittpaar an: *good practice* zeigt, wer zu einer realistischen Variationstoleranz fähig ist, *best practice*, wer flexibel und mit Blick auf die institutionellen Ziele sein Verhalten der Konflikt-, oder wertfreier: Kontaktsituation, anpassen kann, also – in Kleins Terminologie – „vollkompetent" handelt.

Im Anschluss an die Analyse wären, ausgehend von den institutionellen Zielen, zunächst zielbezogene und, daraus abgeleitet, präskriptive Normen gemeinsam zu entwickeln und in Trainings als gebrauchsbasierte Normen zu etablieren. Die Normen in Bezug zu Zielen zu setzen entspricht dabei ihrer expliziten Einbettung in die Prozesszusammenhänge der jeweiligen Institution (vgl. dazu auch Abs. 1).

Abschließend soll noch festgehalten werden, dass in institutioneller Kommunikation systematisch auftretende Interessenkonflikte als konkurrierende Ansprüche auf ein „mangelndes Gut" (Aubert 1973 nach Gruber 1996: 19), zum Beispiel finanzielle Ressourcen, nicht erwartbar durch einen Ausgleich von Normkonflikten bzw. eine Anpassung des kommunikativen Verhaltens des Praktikers / der Praktikerin im hier beschriebenen Sinne zu lösen sind. Der zur Lösung des Interessenkonfliktes nötige Kompromiss jedoch, so darf erwartet werden, kann nur, in jedem Fall aber leichter und schneller, mithin effizienter, erreicht werden, wenn Konsens bezüglich der Normen[26] besteht bzw. hergestellt werden kann.

---

26 Gruber (1996: 19) spricht in Anlehnung an Aubert (1973) von Konsens als Ausgleich von „Wertkonflikten", die er den Interessenkonflikten gegenüberstellt.

5 Literatur

Ágel, Vilmos. 2008. Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 35 (1), 64–84.

Antos, Gerd. 1996. *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer.

Ammon, Ulrich. 2005. Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In Ludwig M. Eichinger & Werner Kallmeyer (Hgg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2004,* 28–40. Berlin & New York: De Gruyter.

Aubert, Vilhelm. 1973. Interessenkonflikt und Wertkonflikt: Zwei Typen des Konflikts und der Konfliktlösung. In Walter Bühl (Hg.), *Konflikt und Konfliktstrategie. Ansätze zu einer soziologischen Konflikttheorie*, 178–205. Neuwied: Sammlung Luchterhand.

Bartsch, Renate. 1987. *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer.

Baumann, Klaus-Dieter. 2000. *Normen in der Fachkommunikation. Fremdsprachen und Hochschule: FuH*; AKS-Rundbrief / Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute, 9–34.

Bayer, Klaus. 1984. Mit Sprache bewerten. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 53, 15–25.

Bendel Larcher, Sylvia. 2021. Gesprächsrhetorik im Callcenter. In Ernest W. B. Hess-Lüttich (Hg.), *Handbuch Gesprächsrhetorik*, 737–756. Berlin & Boston: De Gruyter.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)* 72 (1), 63–98.

Coseriu, Eugenio. 2007 [1988]. *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechen*s. Tübingen: Gunther Narr.

Dürscheid, Christa, Franc Wagner & Sarah Brommer. 2010. *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin & New York: de Gruyter.

Fiehler, Reinhard. 2012. Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan Georg Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, 23–40. Berlin & Boston: De Gruyter.

Gerwinski, Jan & Erika Linz. 2018. Methodik II: Beobachterparadoxon – die Aufnahmesituation im Gespräch. In Jan Gerwinski, Stephan Habscheid & Erika Linz (Hgg.): *Theater im Gespräch. Sprachliche Kunstaneignungspraktiken in der Theaterpause*, 105–163. Berlin & Boston: De Gruyter.

Gloy, Klaus. 1975. *Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen*. Stuttgart: Friedrich Frommann.

Gloy, Klaus. 2012. Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation. In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan Georg Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, 23–40. Berlin & Boston: De Gruyter.

Graf, Eva-Maria. 2019. *The pragmatics of executive coachin*g. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Gruber, Helmut. 1996. *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hartung, Wolfdietrich. 1986. Sprachnormen: Differenzierungen und kontroverse Bewertungen. In Peter von Polenz, Johannes Erben & Jan Goossens (Hgg.), *Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme – Kontroversen um die neuere deutsche Sprachgeschichte – Dialektologie und Soziolinguistik: Die Kontroverse um die Mundartforschung (Akten des VII. Internationalen Germanistischen-Kongresses Göttingen 1985, Band 4)* , 3–11. Tübingen: Niemeyer.

Hennig, Mathilde. 2009. Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In Mathilde Hennig & Christoph Müller (Hgg.), *Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik*, 14–38. Kassel: university press.

Hennig, Mathilde. 2012: Was ist ein Grammatikfehler?. In Susanne Günthner,Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan G. Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, 121–148. Berlin.

Hennig, Mathilde. 2017. Grammatik und Variation im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und öffentlicher Sprachreflexion. In Marek Konopka & Angelika Wöllstein (Hgg.), *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2016*, 23–46. Berlin & Boston: De Gruyter.

Hundt, Markus. 2009. Normverletzungen und neue Normen. In Marek Konopka & Bruno Strecker (Hgg.), *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2008*, 117–140. Berlin: De Gruyter.

Keller, Rudi. 2009. Konventionen, Regeln, Normen. Zum ontologischen Status natürlicher Sprachen. In Marek Konopka & Bruno Strecker (Hgg.), *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2008*, 9–22. Berlin: De Gruyter.

Klein, Wolf Peter. 2018. *Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschen. Theorie, Praxis, Geschichte*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Lutz, Benedikt. 2015. *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär. Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft*. Wien: V&R unipress.

Möllers, Christoph. 2018. *Die Möglichkeit der Normen. Über eine Praxis jenseits von Moralität und Kausalität*. Berlin: Suhrkamp.

Pick, Ina & Dorothee Meer. 2018. Wissenschaftskommunikation durch ‚Anwendung'? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In Martin Luginbühl & Juliane Schröter (Hgg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet*, 197–221. Frankfurt: Peter Lang.

Reisigl, Martin. 2019. Kritik der Sprache der Kritik. In Antje Langer, Martin Nonhoff & Martin Reisigl (Hgg.), *Diskursanalyse und Kritik*, 89–120. Wiesbaden: Springer VS.

Ripfel, Martha. 1987. Was heißt Bewerten? *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 151–177.

Sandig, Barbara. 2004. Bewertungstexte. In: Jörn Albrecht, Heidrun Gerzymisch-Arbogast & Dorothee Rothfuß-Bastian (Hgg.): *Übersetzung – Translation – Traduction. Neuere Forschungsfragen in der Diskussion. Festschrift für Werner Koller*, 185–201. Tübingen: Narr.

Soeffner, Hans-Georg. 2004. *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Konstanz: UTB.

Wright, Georg Henrik von. 1963. *Norm and Action. A logical enquiry*. London.

Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann & Bruno Strecker. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin & New York: De Gruyter.
Zillig, Werner. 1982. *Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede*. Tübingen: Niemeyer.
Zillig, Werner. 2003. *Natürliche Sprachen und kommunikative Normen*. Tübingen: Niemeyer.

Monika Dannerer

Interviews als Grundlage für die Analyse der Vorstellungen über *good practice* in institutioneller Kommunikation

1 Einleitung

Für die Erforschung von *good practice* können – wie nicht zuletzt dieser Themenband verdeutlicht – unterschiedliche Quellen und Zugänge fruchtbar sein bzw. eingeschlagen werden, die auf explizite oder implizite Äußerungen zu *good practice* abzielen bzw. sich darauf stützen und sie zugänglich machen. Im Zusammenhang mit expliziten Äußerungen zu *good practice* sind es beispielsweise Alltagsdiskurse, in denen spontan oder gezielt explizite Äußerungen über *good practice* fallen oder sogar Regeln für *good practice* weitergegeben werden, aber auch Unterweisungen in Lehr- und Lernkontexten (z.B. „Auswertungsgespräche" (Schwarze i.d.B.), Thematisierungen in spezifischen Rhetorik-Ratgebern (Dannerer 2003) oder in linguistisch fundierten Kommunikationstrainings (Fiehler 2012). Daneben können implizite Vorstellungen von *good practice* aber auch durch die Analyse sprachlichen Verhaltens offengelegt werden (u.a. Bendel und Pick i.d.B.): KommunikationsteilnehmerInnen können eine Interaktion z.B. nonverbal erkennbar als positiv werten, es können aber auch LinguistInnen in ihren Analysen zeigen, dass sie bestimmte Praktiken oder eine Interaktion implizit und unhinterfragt als positiv einstufen.

Der vorliegende Beitrag schlägt einen anderen Weg ein und fokussiert auf Interviews als ein Mittel der Elizitierung und des Explizitmachens von Vorstellungen von *good practice*, über die AgentInnen und KlientInnen in Institutionen verfügen. Die Absicht ist dabei eine zweifache: Zum einen soll gezeigt werden, ob und unter welchen Bedingungen sich Interviews eignen, mehr oder weniger explizite Äußerungen zu *good practice* herauszuarbeiten, zum anderen soll hinterfragt werden, ob Interviews als Interaktionstyp auch dazu genutzt werden können, um implizite Vorstellungen von *good practice* fassbar zu machen. Ziel ist es, Antworten auf vier Fragen zu geben:

- Welche Spezifika weisen Interviews als Datenquelle für (Vorstellungen über) *good practice* auf?
- Können Interviews „für sich" stehen oder bedürfen sie einer Quantifizierung oder einer Kontrastierung mit interaktionalen *in situ* Daten?

https://doi.org/10.1515/9783111010083-004

– Welche Aspekte von Vorstellungen über *good practice* (in beruflichen/institutionellen Kontexten) können über Interviews erhoben werden?

Daraus folgt schließlich:
– Sind Interviews mit AgentInnen und KlientInnen von Institutionen eine geeignete Quelle für die Erhebung von (Vorstellungen über) *good practice* und was ist dabei ggf. zu berücksichtigen?

In einem ersten Schritt werden Spezifika von Interviews als Datenquelle herausgearbeitet (Abschnitt 2) und die Aussagekraft von Interviews hinterfragt (Abschnitt 3). Danach werden für die weitere Beantwortung der genannten Fragen kurze Interviewbeispiele exemplarisch herangezogen (Abschnitt 4). Sie stammen aus Interviews zu Spracheinstellungen und Sprachverhalten (bzw. spezifisch zur Varietätenverwendung) an der Universität (Dannerer und Mauser 2019) und im Tourismus (Dannerer et al. 2017). Ein Fazit wird den Beitrag abrunden und die Antworten auf die gestellten Fragen zusammenführen (Abschnitt 5).

2 Spezifika von Interviews als Datenquelle für (Vorstellungen von) *good practice*

Da in Interviews auf einer Metaebene Vorstellungen von *good practice* thematisiert und interaktional bearbeitet werden (können), steht die Analyse von Vorstellungen über *good practice* anhand von Interviews der Analyse von Auswertungsgesprächen und Kommunikationstrainings nahe. Während dort jedoch zumeist unmittelbar vorausgegangene kommunikative Ereignisse und das eigene oder das beobachtete sprachliche Verhalten in diesem Kontext thematisiert werden, kann der Fokus in Interviews allgemeiner sein und der Betrachtungszeitraum weiter gefasst werden. Neben Interviews, die gezielt zu *good practice* geführt wurden, können zudem auch Interviews herangezogen werden, in denen es andere Interviewziele gab und *good practice* lediglich *en passant* immer wieder explizit thematisiert wird oder implizit anklingt.

Die explizite Thematisierung von *good practice* ist mit der Praktik des Bewertens verbunden. Was Interviewte als „gut" beurteilen, hängt mit Normen zusammen, mit Zielvorstellungen der Beteiligten und mit den institutionellen Zwecken (vgl. Brünner und Pick 2020: 80). Dabei wird ein Abgleich vorgenommen und verglichen mit anderen (realen oder fiktiven) sprachlichen Handlungen, die als ‚weniger gute' oder aber als ‚bessere' oder gar ‚beste' Praxis eingestuft werden.

Das Interview ist allerdings nicht nur Quelle für Vorstellungen von *good practice* und damit für Vorstellungen von Normen und Kriterien der Bewertung von Kommunikation, die die Interviewten äußern. Die Praktik des Bewertens erfolgt interaktional, d.h. InterviewerInnen haben selbst dann daran Anteil, wenn sie – wie im Interview gewünscht – eine „neutrale" Haltung einnehmen (vgl. z.B. Kromrey und Strübing 2009: 339–343). Dieses Gebot der Neutralität bringt es mit sich, dass kein Widerspruch von den Interviewenden zu erwarten ist. Die in der Interaktion generell dispräferierte Nicht-Übereinstimmung (vgl. Habscheid 2015: 6 in Rückgriff auf Auer und Uhmann 1982) gilt für viele explorative Interviewtypen in einem ganz besonderen Maß. Aber auch bestätigende Reaktionen auf die Bewertungen im Sinne eines „upgradings" (Auer und Uhmann 1982) sind nicht ausgeprägt zu erwarten, um nicht zu deutlich „soziale Erwünschtheit" (s.u.) zu signalisieren. Diese Zurückhaltung steht in einem gewissen Gegensatz zu alltäglichen Bewertungsgesprächen, in denen

> [...] ko-produzierte „Exaltationskommunikation" (Thim-Mabrey 2007: 105) mittels ‚emphatisch konsensuelle[n] Sprechen[s]' (Schwitalla 2001: 1376) gemeinsam die Begründung [der] Bewertungen aus[ge]handel[t werden kann/wird]. (Hrncal und Gerwinski 2015: 55)

Allenfalls werden in Interviews Nachfragen gestellt, um die Bewertungen expliziter und prononcierter fassen zu können, Beispiele oder Belegerzählungen zu elizitieren oder (umfangreichere) Begründungen zu erhalten.

Trotz aller Vorgaben und Bemühungen ist aber davon auszugehen, dass interaktional Beeinflussungen stattfinden, es sind Erwartungen und Erwartungserwartungen anzunehmen, die auch in der Interaktion in einem Interview aufgebaut werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Interview gleichzeitig Bewertungsmaßstäbe dargelegt und Bewertungen ausgehandelt werden. Während explizit geäußerte Bewertungsmaßstäbe bzw. Normen auch inhaltsanalytisch fassbar sind, werden die Praktiken des Bewertens nur durch eine interaktionale Analyse zugänglich.

3 Zur Aussagekraft von Interviews

Interviews gelten als ein methodischer Zugang, mit dem kondensiert relevantes Material erhoben werden kann, ohne auf das Auftreten bestimmter Phänomene in nicht elizitierten Gesprächen warten zu müssen – Deppermann (2013: o. S.) spricht von „zielgerichtete[r] Erfassbarkeit" und „Ökonomie der Erhebung". Trotzdem ist nicht davon auszugehen, dass in einem Interview alle Vorstellungen

des/der Interviewten von *good practice* zur Sprache kommen, auch dann nicht, wenn das Interview explizit zu diesem Zweck geführt wird. Umgekehrt formuliert bedeutet das, dass aus dem „Fehlen" einer Nennung von Faktoren, die möglicherweise (z.B. aus linguistischer Perspektive) zu *good practice* beitragen, nicht darauf geschlossen werden kann, dass sie für diese Person, in diesem Kontext oder in dieser Institution keine Bedeutung hätten.

Im Rahmen der Kritik an der Datengewinnung aus Interviews wird immer wieder die Problematik der sozialen Erwünschtheit von Antworten genannt. Im Zusammenhang mit Interviews zu *good practice* stellt sich dieses Problem jedoch in einem anderen Licht dar:

- Wenn tatsächlich *good practice* direkt und nicht vermittelt über Äußerungen zu *bad practice* erhoben wird, handelt es sich um positive (Selbst-)Zuschreibungen. An sich gilt, dass positive Urteile leichter geäußert werden (vgl. die Tendenz bei sprachideologischen Befragungen, negative Charakterisierungen von Sprache(n) eher zu meiden bzw. abzuschwächen) (vgl. Cuonz 2014: 49).
- Je nach Gestaltung des Interviews stehen nicht unbedingt die sprachlichen Praktiken der Interviewten im Fokus, sondern z.B. das Handeln eines Gegenübers in komplementären sozialen Rollen (z.B. *good practices* von TouristInnen und nicht von TourismusanbieterInnen). Dadurch werden die Antworten keine Selbstzuschreibungen, sondern Äußerungen von Ideal-/ Wunschvorstellungen, die sozial wenig(er) problematisch sind.
- „Sozial erwünschte" Antworten lassen Bewertungsmaßstäbe und Normen erkennen, unabhängig davon, ob konkret tatsächlich danach gehandelt wurde/wird.

Interviews werden oftmals auch deshalb als nur eingeschränkt sinnvoll erachtet, weil sie nur einen vermittelten Zugang zum sprachlichen Handeln ermöglichen (vgl. z.B. Deppermann 2013, Gloy 2012).

> Wenn keine besonderen Gründe dagegen sprechen, darf man davon ausgehen, dass die von den Befragten zum Ausdruck gebrachten Norm-Urteile in irgendeiner Beziehung zu ihrem eigenen Verhalten stehen. Allerdings darf man sicherlich keine 1:1-Entsprechung unterstellen. Vielmehr kann z.B. ihre bekundete Ablehnung herrschender Normen mit dem Versuch gepaart sein, das eigene Handeln dennoch an diese Normen anzupassen. Derartige Widersprüche bzw. Mehrschichtigkeiten hinterlassen jedoch Spuren im (Sprach-)Handeln der betreffenden Person. Sie aufzuspüren ist Sache anderer Methoden, v.a. einer Gesprächsanalyse. (Gloy 2012: 30)

In der Tat wird in Interviews *über good practice* nicht *good practice per se* sichtbar – außer man untersucht *good practice* im Interaktionstyp Interview, was

durchaus ein lohnendes Unterfangen wäre[1] –, sondern es werden Vorstellungen, Bewertungen, Normen explizit oder auch implizit deutlich, die die Interviewten mit ihrem eigenen sprachlichen Handeln und/oder dem Handeln anderer verbinden.

Dabei ist es für einen ersten Analysefokus unerheblich, ob diese Vorstellungen tatsächlich realisiert werden, ja sogar, ob sie tatsächlich zu *good practice*, wie sie von LinguistInnen identifiziert würde, führen (könnten). Die Äußerungen stehen zunächst einmal für sich und stellen die explizit ausgedrückten oder implizit erkennbaren, mehr oder weniger bewussten tatsächlichen oder auch nur vorgegebenen „Vorstellungen" und „Ideale" von SprecherInnen dar. Im Hinblick darauf können sie also auch alleinige Quelle sein (vgl. Hauser und Mundwiler i.d.B.). Erst ein zweiter Analysefokus könnte darauf abzielen, die Daten aus den Interviews mit empirischen Gesprächsdaten abzugleichen. In einem dritten Analysefokus wäre auch ein Vergleich mit Vorstellungen von KommunikationspartnerInnen mit komplementären institutionellen Rollen denkbar (z.B. KundInnen, TouristInnen u.a.), die ihrerseits aus Interviews resultieren können.

Während Gloy aus seiner oben zitierten Perspektive heraus für einen quantitativen Zugang plädiert, der von ihm erwähnten Gesprächsanalyse damit also wieder mehr oder weniger eine Absage erteilt, soll hier genau dieser gesprächsanalytischen Herangehensweise an Interviewdaten der Vorzug gegeben werden (vgl. auch Deppermann 2013, Cuonz 2014). Die Analyse von Vorstellungen über *good practice* ist m.E. keine, die zwingend auf „Massenphänomene" oder „Gruppenhomogenitäten" (Gloy 2012: 31) abzielen muss. Die Frage, wie *good practice* individuell gefasst und begründet wird, ist an sich interessant, im Zuge des Formulierens bzw. der Interaktion im Interview auftretende Widersprüchlichkeiten können symptomatisch und damit aufschlussreich sein. Bei einer quantitativen inhaltsanalytischen Auswertung von Interviews oder auch Fragebögen würden sie nicht zutage treten.

---

1 Deppermann (2014: 141) verweist darauf, dass die Interaktion im Interview generell bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen war und weist dies als großes Manko der Methode aus, die damit genaugenommen lediglich eine „vorwissenschaftliche" Methode darstellt, zumal „Empfehlungen zur Interviewführung, zur Konstruktion von Fragen und Interviewleitfäden" oder Gebote wie „aktives Zuhören" oder „Neutralität" in ihren Auswirkungen kaum bekannt und diskutiert sind.

4 Was kann man aus Interviews erkennen?

4.1 *Good practice* im Kontext von Bewertungen, Normen und normativen Erwartungen

Interviews zum institutionellen Sprachgebrauch insgesamt bzw. speziell zu *good practice* im institutionellen Umfeld beschreiben den eigenen Sprachgebrauch und den anderer. In diesen Beschreibungen treffen sie Bewertungen (zu den Typen von Bewertungen vgl. Gerwinski und Gerwinski i.d.B.) und greifen dabei auf Normen zurück. Normen sollen hier sehr weit gefasst sein als wertende und/oder vorschreibende Äußerungen, die einen gewissen Geltungsanspruch erheben (vgl. z.B. Dannerer und Vergeiner 2019: 487f.). Es kann sich in den Interviews sowohl um aus der Interaktion heraus entstandene Gebrauchsnormen handeln als auch um von bestimmten Institutionen oder Instanzen vorgegebene normative Regulierungen.

Den Zusammenhang zwischen Bewertungen und sprachlichem Handeln hat Vergeiner (2019a: 19) in einer Graphik dargestellt (vgl. Abb. 1), die internalisierte (eigene) normative Erwartungen und das Wissen um normative Erwartungen anderer, die ebenso handlungsleitend sein können, voneinander trennt. Auch wenn es in der Praxis keine so klare Trennung gibt, ist dieses Modell heuristisch hilfreich. Für institutionelle Kontexte seien den normativen Erwartungen / Wertungen anderer noch diejenigen der Institution hinzugefügt (rechte Spalte). Generell ist zu berücksichtigen, dass „der andere", d.h. der Kommunikationspartner, Teil der Institution sein, aber auch „von außen" kommen kann.

Das Interview erlaubt keine Aussagen über den tatsächlichen Sprachgebrauch (d.h. Ebene IV in der von mir hinzugefügten Ebenengliederung, daher auch die eingefügte dickere Trennlinie). Je nach Interviewführung und Ziel des Interviews werden dominant die Gründe für den Sprachgebrauch bzw. die dahinterstehenden Erwartungen thematisiert (Ebene III), aber auch die Prozesse des Internalisierens oder des Erkennens von normativen Erwartungen (Ebene I und II).

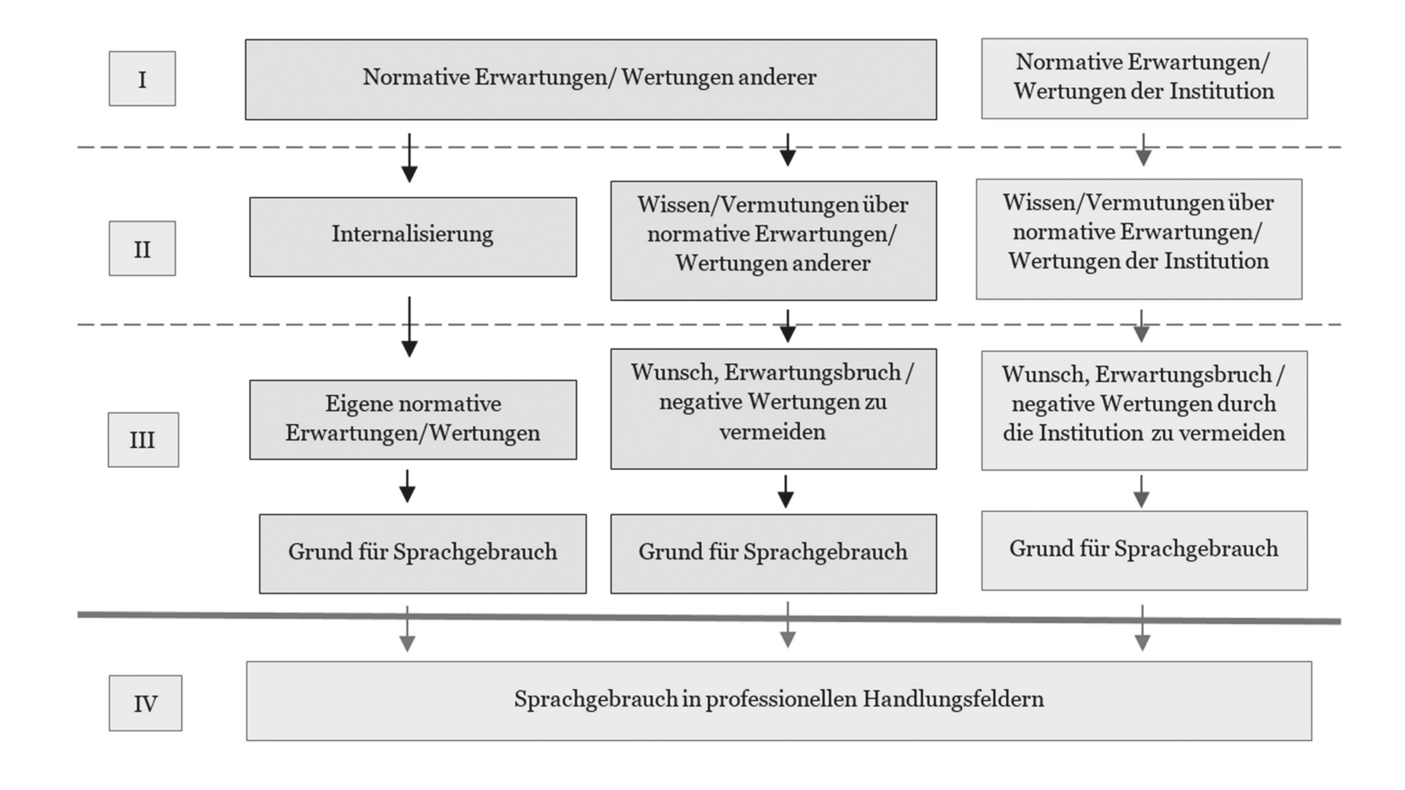


Abb. 1: Normative Erwartungen/Wertungen und Sprachgebrauch (nach Vergeiner 2019a: 19; ergänzt M.D.)

Wie aber hängen Normen und Normvorstellungen mit *good practice* zusammen und auf welche Normen bezieht man sich beim Beschreiben und Bewerten von *good practice* (vgl. Gerwinski und Gerwinski i.d.B.)? Insgesamt geht es bei der Analyse von Interviews zu *good practice* darum, das Gelingende aus der Perspektive der Interviewten zu identifizieren und die Bewertungen offenzulegen sowie ggf. die Normen, auf die sie sich für ihre Bewertungen bzw. für die von ihnen referierten Bewertungen beziehen. Dabei gilt es, mehrere Aspekte zu berücksichtigen: Das Interview ist als Interaktion zwischen InterviewerInnen und Interviewten ernst zu nehmen, daher ist die Art und Weise wie und die Auswahl welche Normvorstellungen geäußert werden, nicht nur durch die Fragen der InterviewerInnen gelenkt bzw. beeinflusst, sondern durch den Verlauf der Interaktion insgesamt, durch Identität(-zuschreibung) und Positionierungen der Beteiligten. Es können dabei Unsicherheiten und schwankender Boden von Bewertungen und Bezugsnormen erkennbar werden; sie gilt es offenzulegen, statt zu verdecken. Ebenso sind auftretende Widersprüche und Differenzen zwischen *good practice*, *bad practice* und eigenen Praktiken, die im Verlauf des Interviews genannt werden, herauszuarbeiten: Werden z.B. unterschiedliche Situationen geschildert, in denen unterschiedliche Vorstellungen von *good practice* Gültigkeit haben, erfolgt eine Beeinflussung durch die Fragestellung oder aber kristallisiert sich im Verlauf des Interviews eine zunehmende Konkretisierung oder auch ein Shift von Bewertungen heraus? Es können im Interview auch (explizit oder implizit) konfligierende Normen zutage treten, was zur Folge hat, dass *good practice* in diesem Fall bedeuten würde, der relevant gesetzten Norm zu folgen und gegen die andere(n) zu verstoßen. Die Umkehrung von *bad practice*, die thematisiert wird, ist nicht automatisch *good practice*. Es kann aber aus der Art, wie *bad practice* thematisiert wird und was darüber gesagt wird, vorsichtig auf *good practice* geschlossen werden. Und schließlich sind auch die Normen, die die Analysierenden an das Datenmaterial herantragen, dabei zu berücksichtigen.

Im Folgenden soll ein erstes Beispiel aus dem Interviewkorpus des Projekts VAMUS („Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg") einerseits die Identifikation von *good practice* in Relation zu Normen verdeutlichen und andererseits im Interview auftretende Widersprüche thematisieren.[2] Das ca. 23-minütige Interview zu Sprachgebrauch und Sprachein-

2 Das Projekt VAMUS (gefördert vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank, Projekt-Nr. 15.827, Laufzeit 2014–2018) umfasst ein Korpus von 1.227 Fragebögen, 123 Interviews mit Studierenden, Lehrenden und VerwaltungsmitarbeiterInnen der Universität Salzburg sowie 19 Interviews mit Personen in leitenden Funktionen ((Vize-)RektorInnen, DekanInnen, LeiterInnen von Sprachenzentren) der Universitäten Bozen, Innsbruck, Salzburg und Wien. Dazu kommen

stellungen im Hinblick auf unterschiedliche Sprachen und verschiedene Varietäten des Deutschen wurde von einer studentischen Mitarbeiterin (IVA) mit einem Studenten der Universität Salzburg, Udo Junkers, (SUJ) geführt.[3] Die ausgewählte Stelle steht relativ am Anfang des Interviews. Davor wurde von Junkers bereits thematisiert, dass es an der Theologischen Fakultät, an der er studiert, eine dialektale Vielfalt gäbe, da auch Studierende aus anderen Bundesländern, dem benachbarten Bayern, aber auch dem deutschsprachigen Raum insgesamt in Salzburg studieren würden. Das würde fallweise zu Verständigungsproblemen führen, die er aber eher als Gesprächsanlass denn als Problem sieht. Eine varietäre Vielfalt bei Lehrenden oder dem Verwaltungspersonal – alle Gruppen wurden in den ersten Minuten des Interviews bereits angesprochen – erwähnt Herr Junkers nicht. Schließlich fragt IVA detaillierter nach seinem Varietätengebrauch:

Beispiel (1): „hoibwegs äh HOCHdeutsch;=Oder, gehobene UMgangssprache sprechen;“
VAMUS-Korpus, Student, Theologische Fakultät (23:17 min.; hier: min. 03:21–04:47)

01	IVA	[...] wElche varietät verwendest du in wElchem kontext;(3.0)
02	SUJ	mmh (---) i sog amoi im umgong mit studIErenden, | IS::? | (--) is da
03		umgong naTÜRlicher, | und damit (-) nutzt ma:: überwiegend den
04		diaLEKT; | oder nutze ICH überwiegend den dialEkt; | °hh UND? |
05		wenn_s hoit DArum geht eher, | JO; | (--) a FÖRmliches gespräch zu
06		führen, | eben mit LEHRpersonal, | mit ONgestellten, | °hh (--)
07		muaß ma SCHON, | (-) hoibwegs (--) äh HOCHdeutsch;=Oder, | (---)
08		gehobene UMgangssprache sprechen;
09	IVA	°h wovon hängt da deine wahl AB?
10	SUJ	(2.0) wovon meine wahl ABhängt? | ((schnalzt)) (1.9) | mh::: |
11		(3.7) °hh (--) | äh::mh | (1.2) | °h ja WIRklich,=Also, | dieses
12		(.) i würd sogen des kritErium is eigentlich dieses naTÜRliche; |
13		also mit (-) äh mit stuDIErenden hot ma afoch äh irgendwie:::, |
14		(--) a verhötnis auf oana Ebene? | und DAmit, | (--) °hh äh:: jo
15		benutz ich LIEber, | (--) die UMgongsch_äh:::- | den diaLEKT;
16	IVA	mhm;
17	SUJ	(-) und (-) wenn_s owa DArum geht,= | =wirklich: (.) verSTONden, |

19 audio- oder videographierte Interaktionen in Lehre und Verwaltung (ca. 30 h). Ziel des Projektes war es, Gebrauch von und Einstellungen zu Sprachen und Varietäten an der Universität zu untersuchen.

3 Alle Namen sind Pseudonyme. Das Transkript nach GAT-2 stammt aus Vergeiner 2019a: 360 und wurde leicht ergänzt und modifiziert. Die interviewende Studentin spricht sehr standardnah, der interviewte Student shiftet im gesamten Interview relativ stark zwischen einer stark dialektalen und einer sehr standardnahen Varietätenverwendung.

18		ALso? | unbedingt verSTONden werden zu wollen, | °hh (---) donn
19		(.) benutzt ma hoit die geHObene fre- | also benutze ich die (-)
20		ähm::: ((schnalzt)) gehobene UMgangssprache;
21	IVA	(--) äh verSTAN[den werden zu] wollen von von (-) von,
22	SUJ	[Also,]
23	IVA	(-) LEhrenden jetzt?
24	SUJ	geNAU;

Der Student antwortet hier nach einigem Zögern (Z. 1–2). Er gruppiert die Varietätenwahl nach KommunikationspartnerInnen (Studierende vs. Lehrpersonal und Angestellte) und differenziert „natürlicheren Umgang“ und „förmliches Gespräch“. Während er in ersterem Kontext durch eine Selbstkorrektur von der allgemeinen Formulierung einer (Gebrauchs-)Norm („nutzt ma::“) zu einer Beschreibung des persönlichen sprachlichen Handelns („nutze ICH“) übergeht (Z. 3–4), formuliert er für das förmliche Gespräche eine klare Norm („muaß ma SCHON“; Z. 7–8). Auf die Frage der Interviewerin nach den für SUJ individuell relevanten Kriterien (Z. 9), nennt SUJ nach wiederum sehr langem Zögern und mehrfachem Ansetzen das Kriterium der „Natürlichkeit“ bzw. die mit anderen Studierenden bestehende gleiche hierarchische Ebene (Z. 10–15), was darauf hindeutet, dass die „natürliche“ Varietätenverwendung auch mit „Nähe“ gleichzusetzen ist. Es wäre einfach gewesen, für die zweite Gruppe (Lehrende und Angestellte) analog mit der hierarchischen Differenz bzw. der sozialen Distanz zu argumentieren. Junkers führt jedoch für diesen zweiten Kontext ein weiteres Kriterium ein, nämlich die Verständlichkeit – auch hier in einer Selbstkorrektur von der Formulierung einer generischen zu einer individuellen Handlungsbeschreibung (Z. 17–20). Die Interviewerin stellt daraufhin noch einmal leicht irritiert eine Nachfrage (Z. 21–23), wechselt aber nach diesem Ausschnitt sofort zur nächsten Frage, ohne die Widersprüche anzusprechen. Die Normvorstellungen, die hier als *good practice* zugrundeliegend abgeleitet werden können, sind einerseits, dass in einem studentischen Kontext „Natürlichkeit“ durch Dialektverwendung hergestellt bzw. betont werden soll, dass aber bei hierarchischer Differenz und bei förmlicheren Gesprächen das Bemühen um Verständlichkeit im Vordergrund stehen sollte. Der Widerspruch entsteht dabei dadurch, dass – gerade auch durch das im Interview unmittelbar zuvor Gesagte – deutlich ist, dass Dialektverwendung die Verständigung auch mit anderen Studierenden erschweren kann, dass sie aber auch nicht notwendigerweise im Umgang mit universitärem Personal in Lehre und Verwaltung ein Problem darstellen muss.

Dieser Widerspruch verdeutlicht, dass mit der Varietätenverwendung unterschiedliche Normvorstellungen verbunden werden, die möglicherweise auf divergierende alltagssprachliche und institutionelle Normen zurückgehen: In Situationen der Gleichrangigkeit, wie sie unter Studierenden gegeben ist, soll

Alltagssprache bzw. Dialekt verwendet werden, um damit auch soziale Nähe auszudrücken. Diese scheint auch dann angemessen, wenn damit nicht unbedingt Verständlichkeit erzielt/erleichtert wird. In einem hierarchisch-institutionellen Verhältnis wird demgegenüber die Verwendung von Dialekt/dialektnahen Varietäten als problematisch aufgefasst. Ins Treffen geführt wird hier ausschließlich die Verständlichkeit. Der Widerspruch, dass einmal für Dialektverwendung und einmal dagegen argumentiert wird, obwohl in beiden Fällen Verständigungsprobleme auftreten, ließe sich nur durch eine explizitere Argumentation auflösen, wobei unterschiedliche Begründungen denkbar wären: Verständlichkeit ist in beiden Fällen sehr wichtig und (a) die Institution Universität verpflichtet an sich zur Verwendung der Standardsprache, dies kann nur dort aufgehoben werden, wo Standardsprache als unangemessene soziale Distanzierung missverstanden werden könnte (normative Erwartung der Institution); (b) Rangniedrigere sind für die Sicherung von Verständlichkeit zuständig, dies nicht zu tun, wäre fehlendes Bemühen und damit Unhöflichkeit; (c) in der eher informellen Kommunikation unter Gleichrangingen sind Missverständnisse nicht so gesichtsbedrohend, man kann sie daher riskieren und zugunsten eines „natürlichen", „ungezwungenen" sprachlichen Verhaltens auf die Verwendung der Standardsprache verzichten. Welche der normativen Erwartungen (angesiedelt auf Ebene I in Abb. 1) Basis für das von SUJ geforderte sprachliche Handeln sind, lässt sich jedoch aus dem Kontext des Interviews nicht erkennen.

4.2 Wie beschreiben Interviewte *good practice* in beruflichen / institutionellen Kontexten?

Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, kann *good practice* in den Interviews explizit formuliert oder implizit deutlich werden. Beispiel (2), das dies illustrieren soll, stammt aus dem Projekt SPIRIT-Tirol („Sprachen und Varietäten in Regionen mit intensivem Tourismus am Beispiel Tirols"), in dem zwei studentische Mitarbeiterinnen – selbst Tirolerinnen und Dialektsprecherinnen – mit BesitzerInnen von Hotels, Privatzimmern und anderen Dienstleistungsbetrieben wie z.B. Schischulen sowie mit LeiterInnen von örtlichen Tourismusverbänden Interviews zur Verwendung von Sprachen und Varietäten im Tourismus geführt haben.[4]

4 Das Projekt wurde gefördert von der Aktion D. Swarovski KG 2015 (Projekt Nr. 219228, Projektlaufzeit 2016–2017). Es umfasst ein Korpus von 29 Interviews mit drei Generationen von

Das Interview mit Viktor Innerhofer, einem 32-jährigen Inhaber eines Schiverleihs in Neustift, wurde großteils im Dialekt geführt. Herr Innerhofer äußert seine Überzeugung, dass es „im Sinne des Gastes“ sei, wenn er ihn verstehe, was dann gegeben sei, wenn er 80 % verstehen und den Rest aus dem Kontext heraus erschließen („sich zusammenreimen“) könne (Z. 7–18):

Beispiel (2): „weil des oanfoch tirol ISCH oder,“ SPIRIT-Korpus, Dienstleister, jüngere Generation, Neustift (71:24 min.; hier: min. 09:04–10:20)

07	DVI	h° jo i glab i für (.) im sinne des goschtes isch wenn a mi vaSTEAHT;
08		also: nit wenn e:r noch jedem SOTZ überlegen muss,
09		wos hod der jetzt eigentlich zu mir GSOG.
10		des wert SICHerlich im dialekt ober- öh::
11		wenn i heit bei oan sotz ochtzg prozent net vaSTEAH, (.) donn dareim i=s ma nit zomm;
12		wenn i ober heit h° lei ZWANZG prozent net davasteah,
13		nochand dakombinier i=s und woaß oanfoch wos (a) GMOANT isch (.) oder,
14	IV2	ja
15	DVI	des is halt f=MI d=unterschied wo i einfoch sog,
16		okAY (.) so viel dialekt; dass er mi no vasteaht;
17	IV2	okay;
18	DVI	hatt I gsog;
19	IV2	ja; ober ins HOCHdeitsch willscht trOtzdem nit wechseln;
20	DVI?	((zungenklick))
21	IV2	weil donn tat er di jo NO bessa vasteh;
22	DVI	(1.1) NA? (-) tat i nEt wechseln- (.) w:eil i oafoch f:ind des verliert nochand die authenziti? authentizität ah: als= (.) als tirola;
23		[also,] (.) i glab oanfoch dass da goscht jo deswegen a HERkimmb-
24	IV2	[okay, ( )]
25	DVI	weil des oanfoch tirol ISCH oder,
26		also (.) äh:::m (--) ghert daZUA wia (.) jO;
27		wie VIELes in tirol holt oanfoch;
[Auslassung 00:20 min]		
41	DVI	h° äh: (.) du willsch natürlich a de SPROCH oanfoch hern obwohls=s gOr ned vasteahsch (.) oder,

In Z. 19–21 fragt die Interviewerin nach und setzt die explizit genannte Norm für *good practice* – „Verstehen“ bzw. „Verständlichkeit“ soll erzielt werden – probeweise als alleinige Norm dominant – mit einer reinen Verwendung von Hoch-

UnternehmerInnen aus drei unterschiedlichen Tiroler Tourismusgemeinden. Zur näheren Beschreibung des Projekts vgl. z.B. Dannerer et al. 2017.

deutsch würde der Gast ihn noch besser verstehen. Auf diese Zuspitzung hin ergänzt Innerhofer eine zweite Norm für *good practice*, die Authentizität dürfe nicht verlorengehen (Z. 22). Wie in Beispiel (1) führt auch hier die Nachfrage zu einer wichtigen Ergänzung. Auch hier entsteht noch einmal ein leichter Widerspruch, wenn Innerhofer in Z. 41 nach einem längeren Vergleich mit touristischen Begegnungen z.B. in der Türkei (Z. 27–40) sogar so weit geht, dass „der Gast" die Sprache auch dann hören will, wenn er sie gar nicht versteht.

Während Verständlichkeit eine im gesamten Datenkorpus verbreitete Ziel-Vorstellung von *good practice* scheint, gilt dies für Dialektverwendung zur Herstellung von (kommodifizierbarer) Authentizität nicht. Hier wird die Dialektverwendung – v.a. zugunsten einer gesicherten und raschen Verständlichkeit – in Interviews mit 4- und 5-Sternehotels und den Tourismusverbänden überwiegend abgelehnt, während sie im Tiroler Tourismus in Dienstleistungsunternehmen, bei PrivatzimmervermieterInnen und in 3-Sterne-Hotels üblich ist und immer wieder mit ähnlichen Argumenten befürwortet wird.

Beispiel (1) zeigt, dass der Grad der Explizitheit, mit dem *good practice* dargestellt wird, interaktional z.B. durch gezieltes Nachfragen mitbestimmt werden kann. Zudem kann der Grad der Granularität der Beschreibung stark divergieren. Als *good practice* kann beispielsweise ein Gespräch beschrieben werden, in dem sich alle Beteiligten „wohlfühlen", es kann aber auch konkreter als Gespräch charakterisiert werden, in dem keine *face threatening acts* (vgl. Brown und Levinson 1987) vorkommen oder es werden noch konkreter einige Aspekte des *positive/negative face* fokussiert. Auch hier kann im Interview – auch abhängig vom Zweck des Interviews – unterschiedlich damit umgegangen werden (z.B. durch Nachfragen oder Bitten um Beispiele, um das Granularitätsniveau zu erhöhen und die Aussage besser verständlich zu machen).

Die Art und Weise wie *good practice* beschrieben wird, kann auch damit zusammenhängen, wessen sprachliches Handeln fokussiert wird und wie groß der Handlungsspielraum in seiner Ausgestaltung ist. Ist es das eigene Handeln oder das von unmittelbaren InteraktantInneen, die in gleichen (KollegInnen) oder komplementären Rollen (TouristInnen, Vorgesetzte etc.) am Gespräch beteiligt sind? Auch die Überlegung, ob es standardisierte Interaktionssituationen sind (z.B. im Schiverleih) oder ob es sich eher um singuläre, individuell zu gestaltende Interaktionen handelt, wird bei der Art der Beschreibung möglicherweise eine Rolle spielen.

In Beispiel (2) wurde deutlich, dass Herr Innerhofer sich als derjenige sieht, der für *good practice* zuständig ist, indem er die Varietätenverwendung sehr bewusst steuert und so dosiert (20 % „Unverständliches"), dass sie für ausreichend Authentizität sorgt und gleichzeitig dem Gast das Verstehen ermöglicht.

4.3 Wie werden die Normen, die *good practice* zugrunde liegen, formuliert?

In den Interviews können Vorstellungen von Normen, die *good practice* zugrunde liegen, mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen formuliert werden. Es kann ihnen (a) ein absoluter Geltungsanspruch eingeräumt werden (z.B. „man muss den anderen ausreden lassen"). Die Norm kann (b) relativ formuliert sein, wenn z.B. eine „angemessene Lautstärke" für die Interaktion eingefordert wird. Und drittens besteht die Möglichkeit, dass Normen (c) situativ formuliert bzw. in ihrer Gültigkeit eingeschränkt werden (z.B. „jemanden nach Möglichkeit ausreden lassen" oder die konkrete Darstellung von unterschiedlichen Situationen, in denen Unterschiedliches zu tun ist). In der Interaktion des Interviews kann sich ergeben, dass eine zunächst mit absolutem Geltungsanspruch formulierte Norm im weiteren Interviewverlauf explizit oder auch implizit eingeschränkt wird.

Mit einem absoluten Geltungsanspruch formuliert Viktor Innerhofer in Beispiel (2) seine Überzeugung „so viel dialekt; dass er mi no vasteht," (Z. 16) bzw. „i glab oanfoch dass da goscht jo deswegen a herkimmb" (Z. 23). In Z. 11 wird durch das Temporaladverbial „heit" (‚heute'), das hier ohne temporale Verweisfunktion, sondern ähnlich wie eine Modalpartikel verwendet wird,[5] eine Quasi-Gesetzmäßigkeit suggeriert. Ebenso betont er in Z. 23 durch die Modalpartikel „einfach" und die generische Verwendung von „Gast" im Singular und mit definitem Artikel („der Gast") die allgemeine Gültigkeit seiner Aussage (vgl. Dannerer angen.), mit der er sich auf die Erwartungen anderer (Ebenen I und II in Abb.1) bezieht. Eine situative Differenzierung kommt lediglich in der „Dosierung des Dialektanteils" zur Sprache, durch den Vergleich mit der Türkei ist am Ende die Forderung nach Dialektverwendung zur Authentifizierung (vgl. Eckert 2014, Pietikäinen und Kelly-Holmes 2011) aber sogar auf diejenigen ausgeweitet, die nicht Deutsch sprechen.

Eine situative Differenzierung von sprachlichen Praktiken wurde hingegen in Beispiel (1) deutlich, wenn Udo Junkers festhält, dass *good practice* im Austausch mit anderen Studierenden anderen Regeln folgt als mit Lehrenden und VerwaltungsmitarbeiterInnen.

5 Eine ähnliche Verwendungsweise hat Imo 2010 für das Adverb „jetzt" festgestellt.

4.4 Woran wird *good practice* gemessen und woher kommen diese Vorstellungen?

Für *good practice* können unterschiedliche Maßstäbe herangezogen werden, die sich aus verschiedenen Quellen speisen können. Daraus können sich in Interviews Widersprüche ergeben, die während des Interviews offengelegt werden oder aber verdeckt bleiben.

Die Quellen für die Vorstellungen von *good practice* (Ebene I in Abb. 1) können in der familiären Primärsozialisation ebenso wie in der Sozialisation in *peer groups* liegen und von dort in beruflich-institutionelle Kontexte übertragen werden. Eine zweite wichtige Quelle sind explizite und implizite Regeln, die in der Schule und in anderen Bildungs- und Ausbildungskontexten vermittelt werden, sowie solche, die in beruflichen Kontexten erworben werden (explizit – z.B. in einem Code of Conduct festgelegt, vgl. Bendel und Pick i.d.B.). Dazu kommen die eigene Reflexion von (zumeist wohl kritischen) Kommunikationssituationen, aus denen man bewusst oder unbewusst lernt, sowie ein gewisses „institutionelles Alltagswissen", das mit zunehmender Erfahrung im sprachlichen Handeln erweitert und ausdifferenziert wird. Schließlich sind es auch Kommunikationstrainings, die sich um die Definition von gutem und schlechtem Kommunikationsverhalten bemühen. Kommunikatives Verhalten wird mehr oder weniger spezifisch und mehr oder weniger zutreffend beschrieben, es wird bewertet und Konsequenzen werden daraus abgeleitet (vgl. Dannerer 2003). Die Quellen für die Vorstellungen von *good practice* können dabei gleiche Normen vertreten, es kann aber auch ein Set von divergierenden Normen sein, das im Lauf der Zeit erworben und situationsspezifisch aktiviert wird (z.B. Normen wie „das Gegenüber ausreden lassen" und „sich nicht unterkriegen lassen" bzw. „sich verbal durchsetzen/Gehör verschaffen"). Im Interview muss dabei nicht unbedingt transparent gemacht werden, woher die Normen stammen, die als handlungsleitend dargestellt werden.

Als Maßstab für *good practice* fungieren zum einen all diese gelernten bzw. bewussten oder auch unbewussten Normen. Ein zweiter Maßstab kann darüber hinaus das Selbstbild sein – d.h. die Selbstwahrnehmung, ob man ein konkretes Kommunikationsereignis – in Relation zum Selbstbild von den eigenen kommunikativen Fähigkeiten – gut oder eben nicht gut (mit-)gestaltet hat. Eine dritte mögliche Messlatte ist das erzielte Resultat – hat man im Gespräch die allgemeinen und/oder die eigenen Ziele erreicht? – oder auch, viertens, die Relation zum Aufwand bzw. der Situation (War die Situation insgesamt schwierig und ist man gut mit ihr umgegangen? – vgl. dazu Abschnitt 4.5).

Insgesamt ist also festzustellen, dass sich die Erwartungen an die eigene Person richten können, die Erwartungen der anderen an die eigene Person spiegeln können (Erwartungserwartungen) oder an die anderen gerichtet sein können.

Beispiel (3) aus dem VAMUS-Korpus ist der Ausschnitt aus einem Interview mit Andrea Falz, einer Verwaltungsmitarbeiterin (Institutssekretärin), das von der gleichen studentischen Mitarbeiterin geführt wurde wie das Interview in Beispiel (1). Frau Falz hat zunächst die Mehrsprachigkeit der Universität betont, in einem philologischen Institut habe sie mit vielen Lehrenden und Studierenden aus anderen Ländern zu tun, für die Deutsch nicht die Erstsprache sei, mit ihnen spreche sie (zunächst) Standardsprache. Daraufhin versucht die Interviewerin eine Differenzierung des sprachlichen Verhaltens nach Gruppen an der Universität zu elizitieren (Z. 1–2). Frau Falz antwortet darauf mit dem Sprachverhalten in der Interaktion zwischen Lehrenden („Professoren") und VerwaltungsmitarbeiterInnen, das sie allgemein formuliert („man", „die Professoren" „mit einem") und als reziproke Standardverwendung charakterisiert (Z. 3–6).

Beispiel (3): „ich glaub dass des wirklich hierarchIEmäßig is". VAMUS-Korpus, VAF, Sekretärin (29:51 min; hier min 02:20–02:30; 05:43–06:49[6])

01 IVA wie sprechen die ANderen gruppen?
02 gibts da AUCH (-) typische verhaltensweisen,
03 VAF ich glaub dass des wirklich hierarchIEmäßig is;= | =DASS,= |
04 =oiso gerade mit den profesSORen, | (-) spricht man eigentlich
05 schon nach der SCHRIFT?=
06 =und auch die professOren sprechen mit einem nach der SCHRIFT,
[Auslassung: 03:13 min]
07 IVA haben sie das gefühl dass die sprAchverwendung an der universität geSTEUert wird?
08 VAF (0.5) NEIN. (0.7) | finde ich eigentlich GAR nicht.
09 IVA das heißt sie fühlen sich FREI also sie haben
frei[en ge]stAltungsspielraum,
10 VAF [ja] ja;
11 IVA welche SPRAche und auch welche varietÄt sie verwenden;
12 VAF ja. | (--) also ich wurde noch NIE irgendwie darauf hingewiesen
dass ich nach der schrift sprechen sOllte, | oder dass (--) also (-) NA. | (0.7)
von NIEmandem.
13 IVA und welche sprachen verwenden SIE an der universität?
14 VAF °hh s kommt drauf an mit wem ich SPREche, | oiso mit den
15 profesSORen?= | =un eben mit aus:ländischen (.) koLLEGen,= |

6 Teile des Transkripts wurden leicht modifiziert übernommen aus Vergeiner 2019b: 116.

16		=äh_unter ANführungsstrichen, | ((...)) | versuch ich SCHON nach der schrift zu sprechen. | weil äh geRAde-= |
17		=die verstEhen an dialekt ja nicht | ((...)) | oiso grod mit den
18		prosSORen? | °h (--)i ma:n, | spricht man eigentlich SCHON
19		nach der schrift.=aiso?
20	IVA	wo wovon hängt das ab? (0.7)
21	VAF	°hh es is einfach ein VOgesetzter; | i deng ma am VORrgesetzten
22		gegenüber (0.4) | mm was i net (wie a is) von meiner erZIEHung
23		vielleicht her so, | °hh mit jemandem wo man des: gefühl hat der
24		is Ober einm, | VORgesetzt, | SPRICHT man einfach nach der
25		schrift. | (--) DENK ich mir. (lacht kurz)

Die Frage nach institutionellen Vorgaben im Hinblick auf die Sprachverwendung (Z. 7–11) beantwortet Frau Falz mehrfach ansetzend sehr klar: Sie habe für die Varietätenverwendung von niemandem Vorgaben erhalten. Die Regeln für *good practice*, denen sie folgt, lassen sich vom Wunsch nach Verständlichkeit ableiten, darüber hinaus folgt sie aber auch Vorgaben, die sie ihrer Primärsozialisation zuweist, mit Höhergestellten sei Standardsprache zu verwenden (Z. 21–25). Insgesamt stellt auch sie sich als Verantwortliche für *good practice* dar. Frau Falz benennt klar die Quellen für ihre Normvorstellungen. Während sie sehr spontan auf die Frage nach der Varietätenverwendung antworten kann (Z. 13–19), ist ein längeres Zögern bei den Antworten auf die Fragen nach etwaigen Vorgaben durch die Institution (Z. 7–12) und nach den Normen, die hinter der Varietätenverwendung stehen (Z. 20–25) festzustellen. Die Ebenen II und III sind offenbar nicht immer so spontan zugänglich wie Ebene IV.

Beispiel (4) illustriert, wie im Interview auch auf das Gesprächsverhalten der anderen verwiesen wird, das als – in diesem Fall – *bad practice* eingestuft wird. Ulrich Auer, ein Mitarbeiter der Gebäudeverwaltung der Universität (Hausdienst), stuft das Verhalten der Studierenden als negativ bzw. nicht immer angemessen ein und gibt konkret Formulierungsbeispiele, die seiner Meinung nach *good practice* wären:

Beispiel (4): „benimmregeln vo daham net mitkriagt". VAMUS-Korpus, Hausdienst (22:35 min, hier min. 11:34–12:20)

01	IVA	°h empfindest du die sprechweisen und varietäten der studierenden immer als ANgemessen,
02	VUA	NA. (1.08)
03		[eigntlich (NET;)]
04	IVA	[was is da UNangemessen,] (0.75)
05	VUA	naja es san=san gewisse GRUNDregeln wie=wie=wie begrüßung und so, (1.4)

06		des des foit ziemlich oft WEG im endeffekt, (1.4)
07		<<zögernd> wo::bei=m> ma müsst sogn nja=ma hat verSTÄNDnis (wo=nja)
08		des HOb i oba net im endeffekt weil, (0.5)
09		so gewisse grundregeln müssn einfach sein=wie grüßGOtt und; (1.9)
10		derf=i kurz wos frogn=oda derf=i kurz (0.4) STÖrn oda so; (1.4)
11	IVA	mhm,
12	VUA	(-) gewisse GRUNDregeln;
13		die san die wärn=wärn°h ja (.) (1.3) verBESserungswürdig; °h
14	IVA	woran glaubst du LIEGT das,
15		dass die nicht EINgehalten werden, (3.3)
16	VUA	(--) vielleicht machn sie sie z=vü STRESS, (1.8)
17		vielleicht ham=ham=ham_s die gewissen beNIMMregeln net vo daham mItkriagt;

Das Beispiel zeigt, wie „Grundregeln“ der Höflichkeit aus dem alltäglichen Sprachgebrauch eingefordert werden. Ulrich Auer macht Stress oder das Versagen der Primärsozialisation dafür verantwortlich, dass hier „verbesserungswürdiges“ sprachliches Handeln vorliegt. Er führt dies nicht darauf zurück, dass er etwa abgewertet würde oder sich nicht Respekt verschaffen könnte. Auch der Geltungsbereich der Norm wird nicht eingegrenzt. Auer äußert eigene normative Erwartungen (Ebene III), vergleicht sie mit möglichen normativen Erwartungen anderer, um letztlich aber auf seinen eigenen Normvorstellungen zu beharren (Z. 7–8).

4.5 Welche Verantwortungszuschreibungen sind erkennbar?

Während die Linguistik die interaktionale Ko-Konstruktion von Gesprächen hervorhebt, müssen Laien in ihrer Betrachtung von Kommunikation keineswegs eine ähnliche Auffassung vertreten. Dementsprechend kann das Zustandekommen von *good practice* als eigene Verantwortung (und eigener Erfolg) gesehen bzw. im Interview dargestellt werden, als Verantwortung des Gegenübers oder aber als gemeinsame bzw. geteilte Verantwortung. Nur in letzterem Fall ergibt sich *good practice* interaktional und wird als „Resultat“ von Interaktion wahrgenommen. Dieses Konzept von Kommunikation schließt ein, dass man – auch bei unterschiedlichen sozialen und institutionellen Rollen – eine gemeinsame/geteilte Gestaltungsmöglichkeit sieht.

Mit Ausnahme von Beispiel (4), in dem eine Einschätzung der Angemessenheit des sprachlichen Handelns der Studierenden erbeten wurde (Z. 1–4), stand in allen bisherigen Beispielen das eigene Handeln im Mittelpunkt und es war eine

Selbstzuschreibung der (alleinigen) Verantwortung für *good practice* festzustellen.

Auch Beispiel (5) illustriert die Haltung der Selbstzuschreibung, wie sie häufig in den Interviews aus dem SPIRIT-Datenkorpus anzutreffen ist. Stefan Jordan, ein 25-jähriger Inhaber eines Schiverleihs aus Seefeld, argumentiert ähnlich wie Viktor Innerhofer in Beispiel (2), dass TouristInnen zwar nicht alles verstünden, wenn er spreche, dass sie aber das „authentische Gefühl“ schätzen würden, wenn sie nachfragen müssten, und er so viel Dialekt „auspacken“ würde, wie dem Verstehen der KundInnen angemessen sei. Auch hier fragt die Interviewerin nach:

Beispiel (5): „des is a gFÜHLSsoch“. SPIRIT-Korpus, Dienstleister, jüngere Generation, Seefeld (41:35 min, hier min 09:44–10:06)

45	IV1	°h also machsch es damit (-) so GÄSCHte;
46		die wirklich nur eher HOCHdeutsch verstehn;
47		dass es <<all> nur> WEnig einbausch oder,
48	DSJ	geNAU ja; (--)
49		ja JE nach dem wie ja:,
50		so so so dass_s hald PASST. (.)
51		[°h] des is a GONZ a schwierige gschicht;
52	IV1	[mhm;]
53	DSJ	des is a gFÜHLSsoch.
54		(---)
55	IV1	LERNT ma des dann (.) im tourismus oder,
56	DSJ	DENK_i scho, (--)
57		i geh SCHO davon aus— (.)
58	IV1	mhm;
59	DSJ	des isch hald einfoch a °h ah: irgend a art (.) irgendwie a art SCHMÄH, [ah:]
60	IV1	[hm:;]
61	DSJ	ja: (--) °hh (-) unterHALtung für_n gascht;

Die mit *good practice* verbundene Varietätenwahl wird von Herrn Jordan als große Herausforderung eingestuft, zunächst als „Gefühlssache“ (Z. 51–57) (vgl. auch Knerich i.d.B.), für die er sich ebenfalls als allein-verantwortlich in seiner professionellen sprachlichen Handlungsfähigkeit darstellt. Die Nachfrage der Interviewerin zur Erlernbarkeit der angemessenen bzw. „besten“ Varietätenwahl ist offensichtlich darauf gerichtet herauszufinden, ob es sich bei diesem „Gefühl“ um eine persönliche Disposition handelt oder um eine erlernbare Kompetenz. Herr Jordan charakterisiert das sprachliche Verhalten daraufhin als „irgendwie a art SCHMÄH“ bzw. als „unterHALtung für_n gascht“ (Z. 59–61) und rückt es

damit wesentlich eindeutiger in den professionell-kalkulierbaren Handlungsbereich, verschiebt es aber auch stärker von einem vermeintlich authentischen Gesprächsverhalten in eine Authentifizierung. *Good practice* in der Kommunikation mit den KundInnen im Schiverleih soll also, so wird deutlich, einerseits gelingende Verständigung sicherstellen, andererseits aber auch Authentizität/Authentifizierung, Interaktion und „Unterhaltung".

4.6 Welche Ziele und Zwecke von Gesprächen werden genannt und welche Rolle kommt „widrigen Umständen" bei ihrer Erreichung zu?

Good practice kann unmittelbar mit den Zielen und Zwecken in Verbindung gebracht werden, die für ein Gespräch in bestimmten institutionellen Kontexten bestehen bzw. ausgehandelt werden. Dabei ist interessant zu beobachten, ob bestimmte institutionelle Zwecke ausgespart werden, die in einer linguistischen Analyse sehr wohl in den Blick genommen werden oder gar ein wichtiges Thema sind. Verweisen Interviewte im Tourismus z.B. nur auf das Ziel, den Gast zufriedenzustellen, nicht aber auf den übergeordneten Zweck des Gesprächs, nämlich die Kommodifikation regionaler (Sprach-)Kultur bzw. die Varietätenverwendung zur Authentifizierung (vgl. Eckert 2014, Pietikäinen und Kelly-Holmes 2011) und insgesamt Sprache als Teil der angebotenen Dienstleistung?

Unabhängig von der kommunikativen Gestaltungsmöglichkeit können die näheren Umstände eines Gesprächs mit in den Blick genommen werden, wenn *good practice* beurteilt wird. Bei schwierigen Umständen wie z.B. Zeitdruck, ein unklares Gesprächsziel, das Fehlen oder nur eingeschränkte Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache, kann ein Gespräch trotz guten kommunikativen Handelns eventuell nicht als *good practice* erlebt werden (vgl. Dannerer 2018). Zeitdruck und eine nur eingeschränkt geteilte Varietätenkompetenz veranlasst beispielsweise MitarbeiterInnen oder LeiterInnen in Tourismusbüros dazu, Standardsprache zu verwenden, damit Informationen rasch weitergegeben werden können (vgl. (Dannerer i.Dr.: 210). Auch Herr Auer hat in Beispiel (4) Zeitdruck für das von ihm als negativ beurteilte Gesprächsverhalten der Studierenden verantwortlich gemacht („(--) vielleicht machn sie sie z=vü stress," (Z. 16)).

Umgekehrt kann aber auch betont werden, dass *good practice* selbst in schwierigen Situationen gelingen kann, wie Beispiel (6) zeigt. In Interviews kann sich zeigen, dass ein und dieselbe schwierige Situation unterschiedlich erlebt wird und zu unterschiedlichen Einschätzungen führt.

In den SPIRIT-Daten sind es v.a. Situationen, in denen keine gemeinsame Sprache vorliegt, die von manchen Interviewten als „schwierig" eingestuft

werden. Im folgenden Ausschnitt ist es eine junge Privatzimmervermieterin, die ihre kommunikativen Strategien schildert, wenn der Gast weder Deutsch noch Englisch versteht:

Beispiel (6): „irgendwie probieren geht schon“. SPIRIT-Korpus, Privatzimmervermieterin, jüngere Generation, Seefeld (43:45 min, hier min. 2:45–3:17)

01	JS	na sagma es ist a: GANZ=a exotischer gascht de:r; (---)
02		spricht weder a sproch wos DU konnsch, (.)
03		no: sprichsch du a sproch=wos ER konn; (--)
04		wie gesch donn DÅ vor;
05	KS	°h deutsch englisch händ und fia:ß [irgndwie probiern]
06	JS	[händ und fiaß]
07	JS	oke-
08		und wos [moansch] genau mit händ und fiaß?
09	KS	[geht scho]
10		kannsch=mos a=bissl genauer beschreibn? °h
11	KS	°h man zeigt GRÖSSen;
12	KS	FORmen; [((lacht))]
13	JS	[((lacht))]
14	KS	[<<lachend> RICHTungen>]
15	JS	[((lacht)) oke]
16	KS	man kann auf SAchn deuten die irgendwo stehn (.) des gibt_s a ((lacht))
17		jo <<lachend> dass_ma halt ((lacht kurz)) IRgendwie > sich versteht.
18	JS	mhm,

Generell werden die „widrigen Umstände“ als selten dargestellt und in jedem Fall als eine kommunikativ lösbare Aufgabe – auch durch den hohen Standardisierungsgrad der Situation. Das bedeutet, dass *good practice* im Sinne von effektiver Gesprächsführung bzw. Erfüllen des kommunikativen Zwecks des Gesprächs – der Check-in kann erfolgen – auch dann möglich ist, wenn man über keine gemeinsame Sprache verfügt. Kriterien wie z.B. Höflichkeit oder Authentizität werden dabei nicht erwähnt, auch Zuschreibungen von Verantwortung für die Dekodierleistungen oder für fehlende Sprachkenntnisse unterbleiben.

4.7 In welcher Relation stehen *good practice* und Konflikt?

Eine interessante Frage ist schließlich, wie *good practice* in Relation zu Konflikten beurteilt wird. Ist *good practice* konfliktfreie Kommunikation oder ist ein guter Umgang mit Konflikten Teil einer *good practice*? Wird dies von den Interviewten unterschiedlich beurteilt, je nachdem ob die Konflikte sich auf das

Gesprächsziel oder die vertretenen Interessen beziehen? Werden intrapersonale, interpersonale und institutionelle Konflikte hier unterschiedlich beurteilt (vgl. Gerwinski und Gerwinski i.d.B.)? Bei Interviews im Kontext konkreter Gespräche ist denkbar, dass die Bewertung je nach der eigenen Rolle im Konflikt, den eigenen Interessen und dem eigenen „Erfolg" – d.h. je nachdem, ob die eigenen Interessen durchgesetzt werden konnten – unterschiedlich ausfällt.

Da sowohl im Projekt VAMUS als auch im Projekt SPIRIT-Tirol in den Interviews Konflikte und der Umgang mit ihnen kaum zur Sprache kamen, können zu diesem Aspekt keine Beispiele aus diesen Korpora eingebracht werden.

5 Fazit

Die zu Beginn des Beitrags gestellten Fragen sollen hier noch einmal aufgegriffen und zusammenfassend beantwortet werden.

(1) Welche Spezifika weisen Interviews als Datenquelle für (Vorstellungen über) *good practice* auf?

Um Daten aus Interviews angemessen zu interpretieren, gilt es, die Spezifika des Interaktionstyps Interview zu berücksichtigen:

– Die geäußerten Vorstellungen/Bewertungen sind nicht gleichzusetzen mit dem, was in den beschriebenen Situationen tatsächlich realisiert wird, möglicherweise auch nicht den in den Situationen gefällten Urteilen über *good practice*. Interviews geben also Aufschluss über interaktional etablierte Vorstellungen und Bewertungen, nicht aber über die Variationsbreite des tatsächlichen sprachlichen Handelns der Interviewten.
– Die Vorstellungen müssen in ihrer Umsetzung nicht tatsächlich *good practice* zur Folge haben (können). Ob beispielsweise die Akkommodation an TouristInnen tatsächlich eine gute Praktik darstellt (z.B. im Hinblick auf das individuelle Ziel oder den ökonomischen Zweck des Gesprächs), lässt sich anhand von Interviews nicht beurteilen.
– V.a. in Interviews, die nicht spezifisch zu *good practice* und Normvorstellungen geführt werden, sind die geäußerten Vorstellungen in der Regel nicht „vollständig" und häufig auch nicht detailliert. Sie können widersprüchlich sein und/oder miteinander in Konflikt stehen. Die Beispiele haben gezeigt, dass Nachfragen in Interviews zu Präzisierungen, aber auch zum Entstehen von Widersprüchen führen können. Da Nachfragen v.a. in spezifisch zu *good practice* geführten Interviews ihren Platz haben, ist davon auszugehen, dass in anderen Interviews Widersprüche häufiger unentdeckt bleiben. Dort, wo

Widersprüche auftreten bzw. im Interview unkommentiert stehenbleiben, ist es fruchtbarer, sie in der Analyse herauszuarbeiten, statt sie zu verdecken.
- Problematisch wäre es, wenn Analysierende unreflektiert eigene Alltagserfahrungen an Gespräche herantragen und ggf. implizite Bewertungen von KommunikationsteilnehmerInnen übersehen oder übergehen. Es steigt das Bewusstsein dafür, dass solche impliziten Vorstellungen in der Linguistik ein Forschungsdesiderat darstellen (vgl. aber Brünner und Pick 2020).

(2) Können Interviews „für sich“ stehen oder bedürfen sie einer Quantifizierung oder einer Kontrastierung mit interaktionalen in situ Daten?

Interviews können als qualitativ zu analysierende Daten für sich alleine stehen – solange man sie nicht als Beschreibung des tatsächlichen sprachlichen Handelns missversteht (s.o.). Erfolgt die Analyse gesprächsanalytisch-interaktional, wird sich ein quantitatives Vorgehen allein schon vom Umfang des Datenkorpus nur eingeschränkt anbieten. Bei einem inhaltsanalytischen Zugang sind quantifizierende Auswertungen von Relevanz.

Die Kontrastierung mit interaktionalen *in situ* Daten konnte im vorliegenden Beitrag nicht gezeigt werden. Aus dem bisher Gesagten ist jedoch zu erwarten, dass sich in den Analysen Übereinstimmungen, aber auch Differenzen in den Befunden ergeben. Während Übereinstimmungen auf ein hohes Reflexionsniveau und ein hohes Bewusstsein für sprachliches Handeln schließen lassen, sind Differenzen nicht so einfach zu interpretieren, da sie unterschiedliche Ursachen haben können wie z.B. mangelndes Bewusstsein oder bewusstes Verschweigen im Kontext sozialer Erwünschtheit.

(3) Welche Aspekte von Vorstellungen über good practice (in beruflichen/institutionellen Kontexten) können über Interviews erhoben werden?

Interviews können über vielfältige Aspekte von *good practice* Auskunft geben – von der Herkunft der Vorstellungen bis hin zu Differenzen zwischen alltäglichen und institutionellen Vorstellungen und den Umgang mit Erwartungserwartungen oder Ziel- und Normkonflikten. Die Inszenierung als kompetente/r Handelnde/r im institutionellen Umfeld bringt es mit sich, dass es häufig Selbstzuschreibungen für die Verantwortung von „gelingender“ *good practice* gibt. Ein Desiderat ist eine systematische Analyse von Interviews als Bewertungsgespräche. Die Beispiele haben gezeigt, dass nicht nur Vorstellungen über das, was gesagt werden soll, existieren, sondern auch darüber, „wie“ etwas gesagt werden soll (z.B. Grad des Varietätengebrauchs), um *good practice* zu sein. Das geht nicht

so weit wie ausformulierte Vorstellungen von Firmen, die Cameron (2005) als „scripting“ und „styling“ bezeichnet hat und die bis hin zu Pitch und Lautstärke oder Parameter wie Intonation und Stimmqualität gehen, die die empathische Zuwendung zum Kunden signalisieren und entsprechende Emotionen beim Gegenüber hervorrufen sollen.

(4) Sind Interviews mit AgentInnen und KlientInnen von Institutionen eine geeignete Quelle für die Erhebung von (Vorstellungen über) good practice und was ist dabei ggf. zu berücksichtigen?

Der Beitrag hat gezeigt, dass Interviews eine reichhaltige Quelle für die Analyse von Vorstellungen und Bewertungen von *good practice* und den zugrundeliegenden Normen sind.

Die Interviewten beziehen sich dabei explizit oder implizit auf Normen und beschreiben *good practice* mehr oder weniger feinkörnig. Die Gültigkeit ihrer Beschreibungen wird in den Interviews entweder nicht eingeschränkt oder relational bzw. situational beschränkt.

Es ist zu berücksichtigen, dass die generellen Vorstellungen von *good practice* aus sehr unterschiedlichen Quellen stammen können – von der Primärsozialisation über die Ausbildung bis hin zu Kommunikationstrainings am Arbeitsplatz –, ebenso können die Maßstäbe, die für die Beurteilung angelegt werden, sehr unterschiedlich sein – Normen, situative Beurteilungen von Aufwand und Nutzen, das erzielte Resultat, aber auch die Passgenauigkeit zum Selbstbild (z.B. als guter bzw. erfolgreicher und erfahrener Dienstleister im Tourismus). Der Kontext, in dem sie geäußert werden, der nicht zuletzt durch den/die InterviewerIn und ihre Relation zum/zur Interviewten gegeben ist, darf ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden.

In der Regel scheinen sich die Interviewten selbst als die Verantwortlichen für *good practice* zu sehen. Konfligierende Ziele und Normen wurden in den vorliegenden Korpora kaum explizit angesprochen, sie müssen erst durch eine entsprechende Analyse herausgearbeitet werden. Darüber hinaus ist eine Thematisierung auch durch ergänzende Interviews mit AgentInnen und KlientInnen in den komplementären institutionellen Rollen denkbar.

Im Vergleich zur Analyse von *in situ* Daten bieten Interviews also ein ebenso reichhaltiges, im Falle von Interviews, die gezielt zu diesem Thema geführt wurden, wesentlich „dichteres“ und auf jeden Fall anders gelagertes Material zur Erforschung von *good practice* in Institutionen.

6 Literatur

Auer, Peter & Susanne Uhmann. 1982. Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. *Deutsche Sprache* 10, 1–32.
Brown, Penelope & Stephen Levinson. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Reiss., with corr., new introd. and new bibliography (Studies in interactional sociolinguistics).
Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und *good practice* in der Angewandten Gesprächsforschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72, 63–98.
Cuonz, Christina. 2014. Was kann die diskursive Spracheinstellungsforschung (nicht)? Methodologische und epistemologische Überlegungen. In Christina Cuonz und Rebekka Studler (Hgg.), *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*, 31–64. Tübingen: Stauffenburg.
Dannerer, Monika (angen.): „You need to have a feel for it“: The role of pronouns and particles within practices of positioning in norm conflict situations. *Journal of Pragmatics*.
Dannerer, Monika (i.Dr.): Varietäten im Tiroler Tourismus – ein USP oder nur ein „Ups!“? In Stephan Elspaß, Philip C. Vergeiner & Dominik Wallner (Hgg.), *Struktur von Variation zwischen Individuum und Gesellschaft*. Akten der 14. Bayerisch-Österreichischen Dialektologietagung, Salzburg, 7.–9.11.2019: Steiner (ZDL-Beihefte), 195–218.
Dannerer, Monika. 2003. In 10 Schritten zum Erfolg!? Über die Ähnlichkeit zwischen Diätanleitungen und Kommunikationsratgebern. *Informationen zur Deutschdidaktik* 27 (2), 16–30.
Dannerer, Monika. 2018. Messung und Optimierung kommunikativer Effizienz. In Stephan Habscheid, Andreas P. Müller, Britta Thörle & Antje Wilton (Hgg.), *Handbuch Sprache in Organisationen*, 464–482. Berlin & Boston: De Gruyter (Handbücher Sprachwissen).
Dannerer, Monika, Marianne Franz & Heike Ortner. 2017. „Da pendelt sich die Sprache automatisch so ein“. Sprachliche Identität, Akkommodation und Management von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit bei Tiroler Privatvermietern. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* (67), 115–147.
Dannerer, Monika & Peter Mauser. 2019. Mündlichkeit an der Universität. Normen, Einstellungen und Angemessenheitsurteile am Beispiel der Universität Salzburg. In Lars Bülow, Ann Kathrin Fischer & Kristina Herbert (Hgg.), *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism Conceptualisations Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*, 385–406. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Dannerer, Monika & Philip C. Vergeiner. 2019. (Un-)Sicherheit, (In-)Konsistenz und vielerlei Maß. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 47 (3), 483–506. DOI: 10.1515/zgl-2019-0022.
Deppermann, Arnulf. 2013. Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)* 14 (3).
Deppermann, Arnulf. 2014. Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In Günter Mey & Katja Mruck (Hgg.), *Qualitative Forschung*, 133–149. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
Eckert, Penelope. 2014. The trouble with authenticity. In Véronique Lacoste, Jakob R. E. Leimgruber & Thiemo Breyer (Hgg.), *Indexing authenticity. Sociolinguistic perspectives*, 43–54. Berlin & Boston: De Gruyter (Linguae & litterae).
Fiehler, Reinhard. 2012. Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In Susanne

Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan Georg Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, 249–265. Berlin: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 296).

Gloy, Klaus. 2012. Empirie des Nichtempirischen. Sprachnonnen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation. In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan Georg Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, 23–40. Berlin: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 296).

Habscheid, Stephan. 2015. Einleitung: Bewerten im Wandel. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 45 (1), 5–11. DOI: 10.1007/BF03379888.

Hrncal, Christine & Jan Gerwinski. 2015. Bewertungstransformationen in der Anschlusskommunikation im Theater. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 45 (1), 46–65. DOI: 10.1007/BF03379891.

Imo, Wolfgang. 2010. Das Adverb jetzt zwischen Zeit- und Gesprächsdeixis. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 38 (1), 25–58. DOI: 10.1515/ZGL.2010.003.

Kromrey, Helmut & Jörg Strübing. 2009. *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 12., überarb. und erg. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB Soziologie, 1040). Online verfügbar unter http://www.utb-studi-e-book.de/9783838510408.

Pietikäinen, Sari & Helen Kelly-Holmes. 2011. The local political economy of languages in a Sámi tourism destinationr. Authenticity and mobility in the labelling of souvenirs. *Journal of Sociolinguistics* 15 (3), 323–346.

Vergeiner, Philip. 2019a. *Bewertungen – Erwartungen – Gebrauch. Sprachgebrauchsnormen zur äußeren und inneren Mehrsprachigkeit an der Universität*. unveröff. Diss. Universität Innsbruck, Innsbruck.

Vergeiner, Philip. 2019b. *Kookkurrenz – Kovariation – Kontrast. Formen und Funktionen individueller Dialekt-/Standardvariation in universitären Beratungsgesprächen*. Berlin et al.: Peter Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, 44).

Sylvia Bendel Larcher / Ina Pick

Das Gelingende im Transkript identifizieren

1 Einleitung

Die Angewandte Gesprächsforschung hat bis heute umfangreiches Wissen über institutionelle Kommunikation erarbeitet und verfügt darüber hinaus über viele Erfahrungen in der Umsetzung dieses Wissens in Form von Trainings oder Ratgebern (z.B. Brünner et al. 2002; Birkner und Stukenbrock 2009; Koerfer und Albus 2018; Coussios et al. 2019). In dieser anwendungsorientierten Forschung wird allerdings häufig kaum explizit gemacht, auf welcher Bewertungsgrundlage und mit welcher Methode sprachlich-kommunikatives Handeln bewertet wird. Das Bewerten ist jedoch ein eigener Schritt im Forschungsprozess, der im Anschluss an die strukturelle Beschreibung und noch vor jeder praktischen Umsetzung in Trainings erfolgen muss. Es besteht also ein Desiderat bezüglich einer methodisch geleiteten und empirisch abgesicherten Bewertung von sprachlich-kommunikativem Handeln (dazu genauer Pick und Meer 2018; Brünner und Pick 2020: 63–68).

In unserem Beitrag geht es uns darum, diesen Schritt methodisch genauer zu explizieren. Brünner und Pick (2020) haben gezeigt, dass sich beim Bewerten sprachlich-kommunikativen Handelns sehr komplexe methodische und praktische Fragen stellen. Es müssen nicht nur Bewertungsgrundlagen ermittelt und empirisch abgesichert werden, was methodisch aufwändig ist (S. 69–80), sondern diese Bewertungsgrundlagen müssen sodann ebenfalls methodisch abgesichert mit Aufnahme und Transkripten in Bezug gesetzt werden. Erst dann lassen sich sogenannte Wirkhypothesen entwickeln, also Aussagen darüber, „welches sprachliche Handeln in welcher Situation und Konstellation jeweils gut geeignet ist, die vorhandenen Ziele zu erreichen oder Zielkonflikte auszugleichen" (S. 81). Dies ist ein weiterer aufwändiger und nicht trivialer methodischer Schritt (S. 80–93).

Wir möchten auf den methodischen Vorschlägen von Brünner und Pick aufbauen und den Prozess des Bewertens sprachlichen Handelns weiter systematisieren, und zwar fokussiert auf die Identifikation gelingenden Handelns, auch *good practice* genannt. Unser Ziel ist, eine Heuristik vorzuschlagen, mit der solch komplexe Fragen des Bewertens forschungspraktisch handhabbar bleiben. Daher nehmen wir unseren Ausgangspunkt an deskriptiven Analysen und führen vor, wie das Bewerten Schritt für Schritt methodisch geleitet vollzogen werden

https://doi.org/10.1515/9783111010083-005

kann, ohne bereits von Beginn an die gesamte Komplexität des Gesprächs im Blick haben zu müssen. Wir stellen eine Heuristik dar, die Schritt für Schritt in zwei Dimensionen die Komplexität erhöht: Einerseits gehen wir mit jedem Schritt immer weiter in Einzelheiten des Transkripts selbst hinein, können also analytisch immer feiner differenziert Aussagen zu *good practice* machen. Andererseits ziehen wir mit jedem Schritt mehr Bewertungsgrundlagen hinzu, die außerhalb des Gesprächs bzw. Transkripts liegen. Insofern differenzieren wir also mit jedem Schritt auch die Bewertungsgrundlagen immer weiter aus.

So hoffen wir, die Bewertung von sprachlich-kommunikativem Handeln in ihren methodischen Schritten so darzustellen, dass sie forschungspraktisch handhabbar bleibt, gleichzeitig aber nicht die Differenziertheit und Komplexität aufgeben muss, die für eine Bewertung notwendig ist und die wir für den besonderen Wert linguistischer Analysen halten.

Diese Heuristik möchten wir am Beispiel eines authentischen Gesprächs darstellen und daran illustrieren. Dieses Gespräch stammt aus einem Korpus, das deskriptiv umfassend untersucht wurde (Bendel 2007). Fragen nach Bewertungen und *good practice* sollten an diesem Punkt im Forschungsprozess ansetzen, sich also auf Daten beziehen, die strukturell bereits beschrieben sind. Dabei konzeptualisieren wir institutionelle Gespräche als Bündel von Aufgaben, die von den Beteiligten gemeinsam abgearbeitet werden müssen und in der Regel bestimmten Mustern folgen (Ehlich und Rehbein 1979; Kallmeyer 1985).

Wir setzen voraus, dass das im Fokus stehende Gespräch deskriptiv bereits analysiert und sequenziert wurde und dass – bei genügender Datenlage – die Normalform des untersuchten Gesprächstyps bekannt ist. Die Deskription und die Identifikation der Normalform reichen jedoch nicht aus, um *good practice* zu bestimmen: „[I]n logic, a normative ‚ought' statement cannot be derived from any set of descriptive ‚is' statements alone" (Craig und Tracy 1995: 249). Die Identifikation von *good practice* ist ein zweiter Schritt, der nur gestützt auf eine explizite Bewertungsgrundlage vollzogen werden kann.

Das Vorgehen ist grundsätzlich das Folgende: Wir eruieren in den Transkripten, welche sprachlichen Handlungen welche interaktiven Folgen zeitigen, und gleichen diese ab mit dem erwünschten Ergebnis. Durch den Vergleich verschiedener Gespräche können wir bestimmen, welche sprachlichen Handlungen eher zum gewünschten Ergebnis führen. Um eine Bewertung vornehmen zu können, braucht es eine Bewertungsgrundlage. Diese gewinnen wir dadurch, dass wir erheben, welche Ziele die Interagierenden verfolgen und welche Vorgaben sie zu erfüllen haben. „Unter *good practice* verstehen wir Formen oder Strategien sprachlichen Handelns, die in ihren interaktiven Wirkungen erfolgreich sind – gemessen an den von den Beteiligten jeweils verfolgten bzw. den in den Analysen ermittelten Zielvorstellungen und den zugrunde liegenden institutionellen

Zwecken“ (Brünner und Pick 2020: 80). ‚Gewünscht‘ bemisst sich dabei immer an allen Beteiligtenperspektiven, die jeweils relevant werden, mindestens den AgentInnen und KlientInnen sowie den Zwecken der Institution.

Wir schlagen fünf Schritte vor, wie man *good practice* in einem Gespräch identifizieren kann. Diese sind als Suchheuristik zu verstehen, nicht als vollkommen getrennt voneinander und chronologisch zu leistende Arbeitsschritte. Bei jedem Schritt ist es ratsam, weitere Gespräche zum Vergleich mit dem im Fokus stehenden Gespräch heranzuziehen. Ferner empfehlen wir grundsätzlich die Zusammenarbeit mit den PraktikerInnen. Eine solche Zusammenarbeit wird immer stärker notwendig, je weiter man in den hier vorgeschlagenen Schritten der Suchheuristik Informationen einbezieht, die nicht allein im Transkript enthalten sind (also spätestens ab Schritt 4, s.u.).

Zuerst präsentieren wir eine kurze, deskriptive Strukturanalyse des Beispielgesprächs. Danach werden die fünf Schritte vorgestellt.

2 Strukturanalyse des Beispielgesprächs

Das Beispielgespräch stammt aus der Helpline des Internetbankings einer Schweizer Bank.[1] Hier rufen KundInnen an, die ein Problem mit dem Internetbanking haben. Dieser Kunde (K) ruft an, weil er sein Depot nicht sehen kann, und moniert, dass er schon vor vier Wochen angerufen habe und nichts passiert sei. Das Gespräch ist also eine Kombination aus Problemlösungs- und Reklamationsgespräch, wie es immer dann eintritt, wenn die KundInnen den Eindruck haben, dass die Bank für ihre Probleme verantwortlich ist. Der Agent (A) stellt eine Rückfrage und ratifiziert dann das Anliegen mit „gut“:

[Begrüßung]

1	K	ich habe ein problem mit meinem internetbanking; und zwar- seit ich das habe ist mein depot nicht ersichtlich. jetzt habe ich schon vor vier wochen einmal angerufen und es hieß es werde in die wege geleitet-
2	A	m=hm,
3	K	und ist in der zwischenzeit nichts passiert.
4	A	ja, das heißt äh nicht ersichtlich sie sehen es auch nicht in der übersicht; nirgends.
5	K	nein; ä=ä; ä=ä.

1 Zum Korpus vgl. Bendel 2007. Zur besseren Verständlichkeit wurde das im Schweizer Dialekt geführte Gespräch ins Standarddeutsche übertragen und das Transkript aus Platzgründen stark vereinfacht.

6 A gut.

Der Agent schreitet nun zur Kundenidentifikation, indem er nach der Vertrags- und Depotnummer fragt, unterbricht den Vorgang jedoch, um sich zu vergewissern, ob der Kunde wirklich „bei uns", also in der Helpline, angerufen habe:

7 A haben sie mal ihre verTRAGSnummer bitteschön.
8 K das ist 123456
9 A ja. und haben sie bei uns hier angerufen?
10 K ja,
11 A um das in die wege zu leiten.
12 K ja
13 A (8.0). gut. können sie mir die depotnummer bitte angeben.

Der Agent identifiziert nun den Kunden mithilfe von Fragen zu seinem Depot und dem Geburtsdatum (hier nicht wiedergegeben). Dann leitet er mit der Aussage, es sei überhaupt kein Problem (Z. 14), zur Phase der Suche nach der Problemursache über. Nach kurzem Suchen erkennt er den Fehler, den der Kollege vor einem Monat gemacht hat. Seine Erklärung ratifiziert der Kunde mit „eben" (Z. 29):

14 A also herr keller ich sehe da eigentlich überHAUPT kein problem das zu machen?
15 K m=M,
16 A jetzt müsste ich da mal schnell schauen ob DA schon (0.6) etwas- (4.5) ich sehe (xxx) anruf registriert vom 25. mai,
17 K ja,
18 A (0.9) sehe ich da-
19 K jawol ja,
20 A (1.3) nur erfasst dass man (1.3) FRAgen hatte zum äh (2.8)
21 K ja ich habe den dep/
22 A a=ha; AH! <<schmunzelnd> hm> (0.8) .hh ja okay <<schmunzelnd> hmhm> (-) .h ja der/ der (xxxx) (den sie gerade) gesprochen (xxxx) hatte äh das gefühl sie sähen ihren depotstand nicht.
23 K ja?
24 A und dann-/ das ist äh/ das gibt es äh/ (0.5) das problem von leuten die ihren depotbestand nicht richtig sehen.
25 K m=hm,
26 A (dass er es) dann äh WEITERgegeben.
27 K ä=HÄ,
28 A aber das problem ist dass ihr depot gar nicht aufgeschaltet ist [im *internetbanking java*.] ja
29 K [Eben ja ja] ja ja!

Sogleich schreitet der Agent zur Problemlösung, indem er erklärt, er werde bei der Vertragsverwaltung anrufen. Das Aufschalten des Depots dauere normaler-

weise einen Tag, wenn sie den Auftrag per Mail schickten, aber er werde das Prozedere beschleunigen, indem der persönlich dort anrufe:

30	A	es ist SO, ich werde jetzt äh GLEICH unsere vertragsdatenverwaltung anrufen,
31	K	ä=HÄ;
32	A	(xxx) das depot aufschalten lassen,
33	K	ja,
34	A	und äh es kann teilweise äh noch äh verzögerungen geben bis man das sieht,
35	K	m=M,
36	A	äh: es kann teilweise sein dass es äh erst einen tag später funktioNIERT
37	K	ja?
38	A	(-) (xxxxx) äh wenn sie äh noch einmal ein äh (0.9) ich werde das jetzt gleich veranlassen. normalerweise lassen wir das so äh (-) per MAIL aufschalten und das wird am nächsten tag erledigt=aber ich werde das jetzt gleich diREKT machen,
39	K	m=HM,

Als nächstes bietet der Agent dem Kunden an, ihn bei weiteren Problemen persönlich zu kontaktieren:

40	A	und äh sollte es irgendein proBLEM (xxxx) können sie sich diREKT an MICH wenden,
41	K	ja?
42	A	mein name ist amrein (1.0) also sollte wieder einmal etwas sein [...]

Der Agent wiederholt sein Angebot, ihn persönlich zu kontaktieren (hier nicht wiedergegeben) und läutet dann eine weitere Gesprächsphase ein, indem er dem Kunden anbietet, seine weiteren Depots im Internetbanking aufzuschalten. Diesen Vorschlag quittiert der Kunde mit „tiptop“ (Z. 48), er möchte möglichst alles sehen, da er nicht mehr häufig bei der Bank vorbeikomme:

43	A	es ist SO ich habe noch gesehen sie haben noch/ sie haben noch weitere äh- (-) weitere konti äh vorsorgekonto-
44	K	JAwol ja
45	A	depot- äh das ist also AUCH möglich dass man die AUCH aufschaltet,
46	K	m=hm?
47	A	wenn sie/ wenn sie das gerne möch[ten]
48	K	[ja das] wäre gut das wäre tiptop- (1.2) (xxx) einfach möglichst alles sehen was ich habe. oder das- (1.2) das wäre wirklich gut. ich bin nicht viel in der Bank.
49	A	((lacht))
50	K	oder NICHT mehr so wie AUCH schon.

Der Agent wiederholt das weitere Vorgehen. Zuletzt fragt er den Kunden, ob er an einer telefonischen Zufriedenheitsbefragung teilnehmen möchte, er müsse nur

fünf Fragen mittels Tastendruck beantworten. Das lehnt der Kunde jedoch ab, die beiden verabschieden sich.

3 Fünf Schritte zu *good practice*

Nachfolgend möchten wir darstellen, wie man aufgrund von Transkripten, die man zuvor strukturell beschrieben hat, zu Aussagen gelangen kann, mit denen man das sprachlich-kommunikative Handeln der Beteiligten bewertet. Dies werden wir exemplarisch am oben gezeigten Transkript darstellen. Wir gehen dabei in fünf Schritten vor, die immer differenziertere Aussagen zur Bewertung erlauben und die immer mehr Wissen als Bewertungsgrundlage einbeziehen, das spätestens ab Schritt 4 auch über die Gesprächsaufnahmen selbst hinausgeht.

Wir fokussieren auf die Bewertung des Handelns des Agenten, also des Callcentermitarbeiters, weil wir davon ausgehen, dass dieser routiniert handelt und man Ergebnisse, die sich auf das Agentenhandeln beziehen, eher für die untersuchten Gesprächssituationen generalisieren kann. Zudem sehen wir in institutionellen Gesprächen die AgentInnen stärker in der Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation, was ein weiterer Grund ist, zunächst auf diese zu fokussieren. Selbstverständlich betrachten wir aber auch die KlientInnen und deren Handeln und Ziele.

3.1 Schritt 1: Globale Zweck- und Zielerreichung prüfen

In einem ersten Schritt prüfen wir, ob die institutionellen Zwecke des Gesprächs und die im Gespräch erkennbaren Ziele der Beteiligten in einem globalen Sinne erreicht wurden. Als Bewertungsgrundlage dient die Kenntnis der institutionellen Zwecke des Gesprächs und der globalen Ziele der Beteiligten. Diese gewinnt man einerseits durch die empirische, deskriptive Analyse der Gespräche, andererseits durch die Analyse der Institution, ihrer Dokumente und Selbstbeschreibungen. Im funktionalpragmatischen Verständnis sind gesellschaftliche und institutionelle Zwecke in bestimmte Handlungsmuster ‚eingeschrieben' (vgl. dazu bereits früh Rehbein 1977: 23–37; Ehlich und Rehbein 1979: 245), zum Beispiel der Zweck der spezifischen und systematischen Wissensvermittlung beim Erklären. Institutionelle Zwecke sind zu unterscheiden von individuellen Zielsetzungen, wenngleich sie nicht unabhängig voneinander sind. Die globalen und offensichtlichen Ziele der Beteiligten sind meist anhand der Gespräche selbst zu erkennen

und werden von den KlientInnen nicht selten als ‚Anliegen' sogar explizit benannt.

Zwei Beispiele für solche globalen Ziele und Zwecke sind die folgenden: Hilfesuchende, die zum ersten Mal bei einer kommunalen Mediationsstelle anrufen, willigen in eine Mediation ein (Sivkeland und Stokoe 2016). Ein Erstgespräch beim Anwalt endet damit, dass der Klient dem Anwalt ein Mandat gibt oder den informierten Entscheid trifft, nicht vor Gericht zu gehen (Pick 2015).

Wenn man die institutionellen Zwecke und die globalen Ziele der Beteiligten kennt, kann man bestimmen, ob das Gespräch diese Zwecke und Ziele erfüllt. Damit sind noch keine *good practice*s identifiziert, aber (nur) wenn ein Gespräch seine Zwecke grundsätzlich erfüllt, ist es ein Kandidat für die Suche nach *good practice*. Allerdings ist nicht immer im Gespräch selber erkennbar, ob der Zweck erfüllt wurde, da die konkreten Folgen und Anschlusshandlungen oft erst später sichtbar werden. So zeigt sich meist nicht unmittelbar nach dem Erklären, ob die Wissensvermittlung erfolgreich war, sondern erst später, wenn das Wissen angewendet werden soll oder überprüft wird.

Schritt 1 bezogen auf das Beispielgespräch

Der institutionelle Kontext des Beispielgesprächs ist die von den Banken geförderte Verlagerung des Bankgeschäfts von den Geschäftsstellen ins Internet. Damit soll der Kundschaft einerseits der Zugang zu Bankdienstleistungen erleichtert und rund um die Uhr ermöglicht werden, andererseits streben die Banken durch die zunehmende ‚Selbstbedienung' auch eine Kostensenkung an. Um der Kundschaft bei Problemen mit dem Internetbanking rasch zu helfen, wurde die telefonische Helpline eingerichtet. Sie funktioniert nach dem Prinzip eines Callcenters, also ohne persönliche Betreuung. Der institutionelle Zweck der Helpline besteht darin, die KundInnen dabei zu unterstützen, ihre Bankgeschäfte im Internet selbständig abzuwickeln, und ihnen bei Problemen zu helfen.

Im Beispielgespräch verfolgt der Kunde das globale Ziel, eine Depotaufschaltung zu erwirken. Der Agent möchte das Problem erfassen und lösen. Beide erreichen ihre Ziele, wobei die Aufschaltung des Depots erst noch veranlasst werden muss. Dass die definitive Problembehebung erst nach dem Gespräch erfolgt, ist für die Gespräche in der Helpline nicht untypisch. Aber der institutionelle Zweck des Gesprächs wird erfüllt, Agent und Klient erreichen ihre Ziele, und somit ist das Gespräch ein Kandidat, um mit den nächsten Schritten zu ermitteln, mit welchen *good practices* das Ziel erreicht wurde.

3.2 Schritt 2: Abgleich mit der Normalform

Im zweiten Schritt prüfen wir, ob das untersuchte Gespräch der analytisch rekonstruierten Normalform entspricht, das heißt, ob alle Aufgaben in einer sinnvollen Reihenfolge abgearbeitet wurden, ob etwas vergessen ging oder ob sogar mehr als üblich getan wurde. Damit geht man bereits etwas tiefer in die Struktur des Gesprächs als bei Schritt 1, bleibt aber noch bei der Betrachtung der globalen Gesprächsstruktur. Als Bewertungsgrundlage dient die Kenntnis der Normalform des untersuchten Gesprächstyps, die man durch den Vergleich der Handlungsstruktur mehrerer Gespräche desselben Gesprächstyps empirisch bestimmen kann. Die Normalform ist deswegen als Bewertungsgrundlage geeignet, weil man davon ausgehen kann, dass sich für die Ziel- und Zweckerreichung institutioneller Gespräche dienliche Muster der Bearbeitung herausgebildet haben (Brünner und Graefen 1994). Fiehler spricht in diesem Zusammenhang von einer deskriptiven Norm und geht dabei anders als wir davon aus, dass mit dem Erreichen der Normalform ein Gespräch auch bereits als gelungen bewertet werden kann. „Bei deskriptiven Normen handelt es sich um Normen auf der Basis empirischer Regularitäten. Dabei werden empirisch festgestellte Regularitäten für das weitere Kommunikationsverhalten als Norm gesetzt bzw. bekräftigt. Die empirische Deskription ist hier Voraussetzung für die normative Präskription.“ (Fiehler 2002: 32)

Allerdings ist zu bedenken, dass bei vielen Gesprächstypen typische Probleme quasi zur Normalform gehören. So wird zum Beispiel bei Mandantengesprächen die Besprechung von Zielen meistens nicht explizit vorgenommen und ist daher nicht Teil der Normalform, was aber regelmäßig zu Problemen führt. Kandidaten für *good practice* sind daher jene Gespräche, in denen alle Aufgaben, die zur Normalform gehören, abgearbeitet wurden und typische Probleme nicht aufgetaucht sind.

Besonders trickreich sind Aufgaben, die vergessen gehen, weil sie an der Gesprächsoberfläche nicht als Probleme sichtbar werden. Im Kartensperrservice der hier untersuchten Bank haben zum Beispiel die AgentInnen häufig vergessen, den KundInnen zu sagen, dass sie nach dem Verlust ihrer Karte zum Geldabheben auf der Geschäftsstelle einen Ausweis mitbringen müssen. Das führt im Gespräch zu keinerlei Turbulenzen. Die KundInnen merken den Fehler erst, wenn sie ohne Ausweis am Schalter stehen und kein Geld bekommen. Wenn man aber weiß, dass diese Information zu einer vollständigen Kartensperrung gehört, kann man den Fehler bereits im Transkript erkennen.

Interessant für Fragen nach *good practice* sind schließlich Initiativen, die über die Normalform hinaus gehen. Sie wurden in der Literatur bisher kaum behandelt. Auf den ersten Blick sind Handlungen, welche über das Erwartbare

hinausgehen, Kandidaten für *good practice*. So zeigte die Analyse von Gesprächen an einer Hotelreception, dass jene Angestellte, die die KundInnen am Morgen nach ihrem Befinden fragte und in Smalltalk verwickelte, bei den Gästen sehr gut ankam (Bendel 1999). Ungewollte Verkaufsinitiativen jedoch kommen nicht bei jedem Kunden gut an. Daher können nur die empirische Untersuchung der Partnerreaktionen (vgl. Schritt 3) sowie der Abgleich mit Zielen und Normen (Schritte 4 und 5) zeigen, ob Handlungen, die über die Normalform hinaus gehen, *good practice* sind oder nicht.

Schritt 2 bezogen auf das Beispielgespräch

Das Beispielgespräch folgt der typischen Aufgabenstruktur eines Problemlösegesprächs, wobei die Durchführung der Problemlösung wie bereits erwähnt erst nach dem Gespräch erfolgt:
- Schildern des Problems (Z. 1–3)
- Ratifikation des Problems (Z. 4–6)
- Suche der Problemursache (Z. 16–29)
- Entwickeln einer Problemlösung (Z. 30–38)
- Ratifikation der Problemlösung (Z. 39)
- (Durchführung der Problemlösung)

Die Normalform wird von den beiden Beteiligten vollständig abgearbeitet. Typische Probleme, wie sie bei Reklamationen häufig vorkommen, wie zum Beispiel vorschnelle Schuldabweisung (Fiehler et al. 1999: 145), unterlaufen dem Agenten nicht. Daher ist das Gespräch anhand der Normalform zunächst global als *good practice* einzustufen. Der Agent geht sogar über die Normalform hinaus, indem er dem Kunden eine zusätzliche Dienstleistung anbietet, nämlich sämtliche Depots aufzuschalten. Das wird vom Kunden positiv evaluiert, ist also für dieses Gespräch als *good practice* einzustufen (s. 3.3). Ob das auch für die anderen Gespräche des Korpus gilt, kann mit den Schritten 4 und 5 geprüft werden.

Zu erwähnen ist, dass eine Aufgabe, die nach Fiehler, Kindt und Schnieders (1999) zu einer vollständigen Reklamationsbearbeitung gehört, nicht ansatzweise bearbeitet wird, nämlich die Emotionsbearbeitung (S. 135). Das hat in dem Gespräch aber keinerlei negative Folgen, und dasselbe trifft bis auf wenige Ausnahmen auch auf die anderen Reklamationen im Korpus zu: Die Schweizer Kundschaft zeigt kaum negative Emotionen und die AgentInnen gehen nicht darauf ein. Emotionen nicht zu bearbeiten ist im Kontext der untersuchten Schweizer Bank die Normalform.

Wenn wir davon sprechen, dass man Gespräche mit ihrer Normalform abgleichen muss, tun wir dies im Wissen darum, dass für viele Gesprächstypen bislang keine Beschreibung der Normalformen vorliegt und dass institutions- und kulturspezifische Vergleiche solcher Formen noch weitgehend ausstehen. Dennoch meinen wir, dass eine Bewertung nicht ohne die Kenntnis struktureller Formen und institutioneller Bedingungen der untersuchten Gespräche auskommt. Das kann im Einzelfall auch bedeuten, dass nicht gesamte Gespräche in ihrem Verlauf beschrieben werden, sondern nur die Teile der untersuchten Gespräche, die bewertet werden sollen, also z.B. Problemlösungskomplexe, Erzähleinheiten, Entscheidungsprozesse usw. Sich beim Abgleich mit Normalformen auf kleinere Gesprächseinheiten zu konzentrieren und die Analysen sukzessive zu erweitern, kann vor allem bei sehr komplexen institutionellen Gesprächen ein praktikabler Ausgangspunkt sein.

3.3 Schritt 3: (Positive) Reaktionen identifizieren

Im dritten Schritt betrachten wir nur noch einzelne Handlungsschemakomponenten und Handlungsmuster und prüfen, ob sie so durchgeführt werden, dass sie zur gewünschten Reaktion führen. Als Bewertungsgrundlage dient uns die Kenntnis von Handlungsschemata und Handlungsmustern, wie sie aus der deskriptiven Forschung bekannt sind. In Handlungsmustern ist der erwünschte Ausgang als Zweck eingeschrieben, in Schemata die zu bearbeitenden Aufgaben für das Gespräch. Eine Beratung enthält etwa das Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten als zentrale Schemakomponente. Werden die dazu notwendigen kommunikativen Aufgaben bearbeitet und findet eine positive Verarbeitung der Lösung statt, liegt *good practice* vor. Eine Erklärung ist gelungen, wenn der Rezipient signalisiert, dass er die Erklärung verstanden hat (Bendel Larcher 2017: 389ff). Bei Handlungsmustern, die spezifisch für eine Institution sind, ist empirisch zu bestimmen, welchen Zweck sie haben, um so prüfen zu können, ob die Handlung erfolgreich war. So ist zum Beispiel eine polizeiliche Intervention genau dann erfolgreich, wenn die gefährdete Person vom Dach steigt (Sivkeland et al. 2020). Führen die durchgeführten Handlungen im Gespräch zur erwünschten Reaktion, liegt *good practice* vor. In welcher Art und Weise eine Handlung durchgeführt werden muss, um erfolgreich zu sein, ist nur mit systematischen Korpusanalysen zu bestimmen.

Besonders leicht sind einzelne sprachliche Handlungen zu bewerten, wenn die Reaktion unmittelbar im Transkript zu erkennen ist, wenn also die Person auf dem Dach explizit erklärt, sie werde jetzt herunterkommen (ebd.: 535). Ist die Zielerreichung im Gespräch selber nicht erkennbar (vgl. Schritt 1), können

unspezifische positive Reaktionen ein Indiz dafür sein, dass *good practice* vorliegt. Solche eher unspezifischen positiven Reaktionen können darin bestehen, dass der Interaktionspartner eine explizit positive Bewertung vornimmt, sich bedankt, zustimmt, lacht u.a.m. So zeigt zum Beispiel Galliker (2019), dass die Gäste in der Seilbahnkabine mit Scherzen und Lachen auf den unterhaltsamen Stil der von ihr beobachteten Seilbahnführerin reagieren. Das ist ein Zeichen für *good practice*, weil die Gäste anzeigen, dass ihr Ziel, eine unterhaltsame Zeit in der Seilbahn zu verbringen, erreicht scheint, allerdings ohne dass geklärt werden kann, ob damit das langfristige institutionelle Ziel der Kundenbindung erreicht wird.

In der Angewandten Gesprächsforschung besteht eine lange Tradition, vor allem missglückte Gespräche zu untersuchen (zum Beispiel Fiehler 2002; Bose et al. 2012; Coussios et al. 2019). Ein Grund dafür dürfte sein, dass *bad practice* oft leichter zu identifizieren ist als *good practice*, da die negativen Folgen wie Missverständnisse, Schleifenbildungen oder Konflikte sich in den Gesprächen unmittelbar zeigen. Oft werden aus den negativen Beispielen dann ohne weitere analytische Schritte Empfehlungen für besseres Verhalten abgeleitet. So stellen Coussios et al. fest, dass Erklärungen von ÄrztInnen von den PatientInnen oft nicht verstanden werden, und leiten daraus die Empfehlung ab, den Patienten das Gesagte in eigenen Worten wiederholen zu lassen (2019: 42). Allerdings fehlt ein empirischer Beleg in Form eines weiteren Transkriptauszugs, dass das Wiederholenlassen des Gesagten durch den Patienten tatsächlich zum gewünschten Ergebnis führt. Vielleicht sind es auch ganz andere Strategien, die das Verstehen fördern.

Wir teilen die Ansicht, dass missglückte Gespräche dazu dienen können, auf systematische Probleme aufmerksam zu machen, und dass sie daher als Ausgangspunkt für die Suche nach *good practice* dienen können (Brünner und Pick 2020: 90). Aber wir plädieren dafür, von *bad practice* nicht unmittelbar auf *good practice* schliessen zu wollen, sondern systematisch und empirisch zu prüfen, ob die vorgeschlagenen alternativen Handlungsweisen tatsächlich zum gewünschten Ergebnis führen (vgl. auch Menz et al. 2008).

Schritt 3 bezogen auf das Beispielgespräch

Wenn wir auf die Aufgaben ‚Entwickeln einer Problemlösung‘ und ‚Ratifikation der Problemlösung‘ (vgl. oben) fokussieren, stellen wir fest, dass der Kunde das Vorgehen ratifiziert und kein Anzeichen von Verunsicherung zeigt. Das bedeutet, dass die Erläuterungen des Agents ausführlich genug und verständlich waren, was auch kontrastiv bestätigt werden kann: In einem anderen Reklamations-

gespräch bei derselben Bank sagt ein Agent lediglich „ja, ich melde es; das ist in ordnung.“, ohne weitere Erläuterung, wem er was melden wird und wie es danach weitergeht. Der Kunde reagiert darauf hörbar verunsichert: „ist das in ordnung?“. Der Vergleich zeigt, dass ein ausführliches Erklären des weiteren Vorgehens besser ist, tatsächlich das gewünschte Ergebnis zeitigt und somit *good practice* ist. In diesem Fall ist es also die Ausführlichkeit der Aufgabenbearbeitung, die wir als *good practice* bestimmen können.

Interessant ist im Zusammenhang mit Ausführlichkeit die Reaktion des Kunden auf das Angebot des Agenten, die anderen Depots aufschalten zu lassen. Während er die eigentliche Problemlösung lediglich mit „ja“ (Z. 37) und „m=HM“ (Z. 39) ratifiziert, bewertet er das Zusatzangebot mit „tiptop“ und „wirklich gut“ (Z. 48). Es lassen sich also in diesem Beispiel positive Reaktionen unterschiedlichen Grades ausmachen. Wir gehen davon aus, dass besonders gesteigerte positive Reaktionen sehr gute Hinweise auf *good practice* sind. Insofern zeichnet diese gesteigerte positive Reaktion aus unserer Sicht die Initiative des Agenten als *good practice* aus.

3.4 Schritt 4: Zielerreichung der Beteiligten aufgabenspezifisch prüfen

Im vierten, zentralen Schritt unserer Heuristik prüfen wir, ob die Interagierenden mit ihren sprachlichen Handlungen ihre (individuellen) Ziele erreichen (Fiehler 2001, 2016). Das geschieht ebenfalls auf der Ebene einzelner kommunikativer Aufgaben, mit denen die Interagierenden Teilziele verfolgen, die der globalen Zielerreichung (vgl. Schritt 1) untergeordnet sind. Als Bewertungsgrundlage dient die Rekonstruktion der Ziele bzw. Zielspektren der Interagierenden.

Wie man die Ziele der Interagierenden erhebt und auf Transkripte bezieht, haben Brünner und Pick (2020) ausführlich beschrieben: Durch das Studium schriftlicher Arbeitsgrundlagen wie Leitbilder oder Lehrpläne, durch Interviews mit den Beteiligten, aber auch durch Transkriptanalysen selber. Die Analyse der Transkripte lässt manchmal implizite Ziele bzw. Zielkonflikte zu Tage treten, die den Interagierenden selber nicht bewusst sind oder die sie verdeckt verfolgen. Die Ziele, welche die Interagierenden mit einzelnen sprachlichen Handlungen bzw. Handlungssequenzen anstreben, können von der Institution vorgegeben sein oder vom Einzelnen verfolgt werden. *Good practice* liegt dann vor, wenn beide (bzw. alle) Handelnden ihre Ziele erreichen.

Bei diesem Schritt müssen für eine Bewertung des sprachlichen Handelns nun systematisch Informationen einbezogen werden, die außerhalb des Gesprächs liegen, da nicht alle Ziele unmittelbar im Gespräch sichtbar werden.

Gleichzeitig erlaubt der Fokus auf die Zielrealisierung, auch auf andere Aspekte des interaktiven Geschehens zu schauen als nur auf die unmittelbaren (positiven) Reaktionen der PartnerInnen (vgl. Schritt 3), z.B. auf das Erzielen eines Auftrags nach dem Gespräch oder das Erreichen von Folgegesprächen. Dies ermöglicht die Identifikation weiterer Formen von *good practice*. So haben Menz und Frottier verschiedene sprachliche Aktivitäten identifiziert (u.a. respektvoller Umgang, Thematisieren von Emotionen, präzise Formulierungen und Fragen), die im Erstgespräch mit schizophrenen PatientInnen eher dazu führen, dass der Patient wieder kommt, auch wenn eine einzelne solche Handlung noch nicht unmittelbar eine positive Reaktion auslöst. Durch solche sprachlichen Verfahren gelingt es in den von Menz und Frottier untersuchten Erstgesprächen eher, überhaupt ein Problem zu etablieren, was die Voraussetzung für Folgegespräche schafft. In diesem Fall liegt also *good practice* in der Reduktion und „Umdefinition des primären Zwecks des Erstgesprächs" im Gegensatz zu anderen ärztlichen Gesprächen (Menz und Frottier 2017: 146–148).

Besonders schwierig zu bewerten sind sprachliche Handlungen, wenn Zielkonflikte vorliegen. ÄrztInnen sehen sich fast immer mit dem Problem konfrontiert, dass sie einerseits die PatientInnen ausführlich erzählen lassen wollen und sollten, gleichzeitig aber möglichst rasch den Anamnesebogen ausfüllen müssen. AnwältInnen möchten ein Mandat bekommen, gleichzeitig aber ihren MandantInnen eine realistische Chance im Falle eines Prozesses aufzeigen. Während im ersten Fall *good practice* darin besteht, die konfligierenden Ziele auszubalancieren, könnte die Lösung im zweiten Fall darin bestehen, die beiden Ziele klar zu trennen und in separaten Handlungssequenzen zu verfolgen. Wie mit Zielkonflikten am besten umzugehen ist, muss auf jeden Fall empirisch geklärt werden.

In der analytischen Praxis werden meistens nur die Ziele der InstitutionenvertreterInnen erhoben. Wünschenswert und unbedingt notwendig zur Bestimmung von *good practice* ist, auch die Ziele und Erwartungen der KlientInnen zu kennen. Erst dadurch werden Zielkonflikte offenbar, die bei den verschiedenen Beteiligten bestehen, und einseitige Bewertungen aus Sicht eines Beteiligten können vermieden werden. Zudem dient die Kenntnis der Ziele aller Beteiligten auch als Korrektiv für die Bewertung von *good practice*, denn es wird häufig vorkommen, dass Ziele einer Partei nicht den Zielen der anderen entsprechen (z.B. in Verkaufsgesprächen im Einzelhandel möglichst hohe Preise zu erzielen).

Schritt 4 bezogen auf das Beispielgespräch

Im Beispielgespräch ist leicht zu erkennen, welche Ziele der Agent verfolgt: den Kunden vorschriftsgemäß identifizieren, die Problemursache finden, eine

Problemlösung erarbeiten, dem Kunden eine zusätzliche Dienstleistung anbieten und diesen für die Teilnahme an einer Kundenzufriedenheitsstudie gewinnen. Bis auf das letzte erreicht er seine Ziele, soweit lässt sich sein sprachliches Handeln bei der Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben als *good practice* einstufen.

Eine Untersuchung der schriftlichen Arbeitsgrundlagen sowie Gespräche mit den AgentInnen und ihren Vorgesetzten offenbaren jedoch, dass der Agent einem Zielkonflikt ausgesetzt ist, da die Bank zwei Ziele vorgibt, die sich gegenseitig ausschließen: Als globales Ziel ihrer Kundenbetreuung gibt sie den Slogan „Best Service and Advice" vor, gleichzeitig messen alle Callcenter die Dauer der Gespräche mit dem Ziel, diese kurz zu halten. Dieser Widerspruch führte zu permanenten Auseinandersetzungen zwischen den Call Agents und den Vorgesetzten. Der Agent im Beispielgespräch entscheidet sich klar für den zeitaufwändigeren „Best Service and Advice". Die Einschätzung, ob sein Vorgehen tatsächlich *good practice* ist, dürfte davon abhängen, wessen Ziele bzw. Erwartungen man priorisiert, die der Vorgesetzten, des Agenten oder des Kunden. Das wäre mit den Betroffenen zu diskutieren.

Auf der Seite des Kunden werden die Erwartungen übertroffen: Er bekommt nicht nur die Zusicherung, dass sein Depot aufgeschaltet wird, sondern erfährt, dass er auch alle anderen Depots aufschalten lassen kann, was er gerne annimmt. Er ist nach einem Gespräch von 6 Minuten Dauer aber nicht mehr bereit, an der Kundenumfrage teilzunehmen. Diese Umfrage war ein Versuch der Bank, die Zufriedenheit der Kundschaft mit dem Callcenter zu erheben. Allerdings zeigte die Analyse der Gespräche, dass die AgentInnen nur jene KundInnen um die Teilnahme an der Umfrage baten, bei denen das Gespräch einigermaßen gut gelaufen war. Unzufriedene KundInnen belästigten sie nicht mit einer Umfrage – womit sie natürlich auch sich selber schützten. Das ist durchaus nachvollziehbar, sabotierte aber das Ziel der Umfrage.

Dieser Fall der Selektion der Umfrageteilnehmenden liefert aber auch methodisch weitere Hinweise darauf, dass die Bewertung der Beteiligten selbst eine wichtige Quelle ist. Wir meinen, dass die Einschätzung der Beteiligten ihrer Gespräche methodisch noch stärker nutzbar zu machen ist, indem sie analytisch bei der Suche nach gelingendem sprachlichem Handeln noch systematischer einbezogen wird. In diesem Korpus könnte es sich also für Fragen von *good practice* lohnen, jene Gespräche, in denen KundInnen gebeten werden, an der Umfrage teilzunehmen, mit jenen, in denen das nicht passiert, zu kontrastieren.

3.5 Schritt 5: Mit institutionellen und gesellschaftlichen Normen abgleichen

Im letzten Schritt prüfen wir, ob die Beteiligten sich bei der Verfolgung ihrer Ziele auch an die institutionellen Vorgaben sowie allenfalls kulturelle und gesellschaftliche Normen halten. Denn nicht alles, was zum Ziel führt, ist auch erlaubt bzw. erwünscht. Viele Institutionen geben ihren AgentInnen nicht nur vor, welche Ziele sie erreichen sollen, sondern machen auch Vorgaben bezüglich des Vorgehens und des sprachlichen Verhaltens. Vorgaben wie „Leute mit dem Namen ansprechen" oder „Lächeln in der Stimme" sind aus gesprächsanalytischer Sicht unterschiedlich gut begründbar und es müsste mittels Korpusanalysen bestimmt werden, welches Verhalten tatsächlich zum gewünschten Ergebnis führt. Wie wir gesehen haben, können das jeweils ganz unterschiedliche Aspekte sein. Als Bewertungsgrundlage für das sprachliche Handeln dient die Kenntnis dieser institutionellen Vorgaben sowie einschlägiger gesellschaftlicher Normen. Das sind erneut Bewertungsgrundlagen, die außerhalb des Gesprächs liegen und für Fragen von *good practice* zusätzlich kritisch beigezogen werden sollten.

Institutionelle Vorgaben zum Gesprächsverhalten liegen oft schriftlich vor in Form eines *Code of Conduct*, der ganz allgemeine Verhaltensrichtlinien festlegt, bis hin zu Gesprächsleitfäden, die detailliert regeln, wie das Gespräch zu führen ist, bis hin zu konkreten Grußformeln. In diesen Fällen liegen explizite Normen vor (vgl. Gerwinski und Gerwinski in diesem Band). Diese liegen allerdings auf ganz unterschiedlichen Abstraktionsebenen und sind daher mitunter schwer zu operationalisieren und mit konkretem sprachlichem Handeln in Verbindung zu bringen (Brünner und Pick 2020: 69–70). So ist es schwierig zu bestimmen, mit welchen sprachlichen Verhaltensweisen man globale Normen wie „gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen"[2] umsetzen kann. Neben den expliziten gibt es in vielen Institutionen auch implizite Normen, die nirgends festgehalten sind, aber im Interview erfragt oder durch Gesprächsanalysen eruiert werden können, zum Beispiel die Norm, KundInnen nicht auf Konkurrenzangebote aufmerksam zu machen.

Normen können gleichzeitig Ziele sein, zum Beispiel die viel zitierte ‚Kundenorientierung', und sie können mit anderen Normen bzw. Zielen konfligieren. *Good practice* liegt vor, wenn die Interagierenden mit ihrem sprachlichen Handeln die Normen einhalten bzw. wenn sie es verstehen, Normkonflikte bzw. Norm-Ziel-Konflikte auszubalancieren.

---

2 Leitbild der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit.

Die bisherige Beschreibung soll keinesfalls den Eindruck erwecken, dass jede Form von sprachlichem Handeln erlaubt ist, wenn sich damit die institutionellen oder persönlichen Ziele erreichen lassen. Diese Ansicht vertreten wir nicht und sie würde auch nicht unserer Vorgehensweise entsprechen, die Normen und Ziele aller Beteiligten zu berücksichtigen. So könnte ein TV-Moderator, der das institutionelle und individuelle Ziel verfolgt, eine hohe Einschaltquote zu erreichen, zu sprachlichen Mitteln greifen wie das Vorführen von Personen oder das Enthüllen von privaten Angelegenheiten. Das würde jedoch gegen das sittliche Empfinden vieler Zuschauenden und somit gegen eine gesellschaftliche Norm verstoßen und wäre daher keine *good practice*. Es würde zudem gegen die individuellen Ziele derjenigen verstoßen, die vorgeführt werden. Das Beispiel zeigt noch einmal, dass man bei der Identifikation von *good practice* die Ziele und Erwartungen aller Beteiligten berücksichtigen muss. Ein sprachliches Handeln, mit welchem ein Agent zwar seine Ziele erreicht, aber gegen die Ziele und Normen des Klienten verstößt, kann keine *good practice* sein. Den Einbezug von Norm- und Zielkonflikten zwischen den Beteiligten sehen wir als einen sehr guten und konkreten Ansatz, um einerseits mit den Beteiligten darüber ins Gespräch zu kommen, andererseits aber auch aus einer linguistischen Perspektive materialgeleitet kritisch Stellung zu bestimmtem Handeln zu nehmen.

Schritt 5 bezogen auf das Beispielgespräch

Die Schweizer Bank macht in Form von sogenannten „Telefonstandards" extrem genaue Vorgaben, wie die Gespräche zu führen sind. An fast alle hält sich der Agent: Er stellt sich mit der korrekten Formel vor, identifiziert den Kunden vorschriftsgemäß, ist höflich („bitteschön" Zeile 7, „bitte" Z. 13) usw. Eine Vorschrift erfüllt er jedoch nicht, nämlich die Vorgabe, Reklamationen zu „quittieren". Auf den Vorwurf des Kunden, es sei seit vier Wochen nichts passiert, reagiert er lediglich mit „mhm" (Z. 2) und „gut" (Z. 6).

Damit befindet er sich allerdings in guter Gesellschaft. Bei fast allen rund 30 Reklamationsgesprächen im Korpus zeigen die AgentInnen nicht eine Spur von Bedauern, sondern sagen einfach „ja". Lediglich zwei Agentinnen zeigen einen Hauch von Bedauern in Form von „oje" oder „ou, ist nicht gekommen?". Interessanterweise zeitigen diese ausbleibenden Reaktionen kaum negative Folgen im Gespräch, die meisten KundInnen beschweren sich nicht weiter. Daher muss offen bleiben, ob das fehlende Quittieren wirklich *bad practice* ist, obwohl es gegen die internen Standards verstößt und den bisherigen Ergebnissen der Forschung zu Reklamationsgesprächen (Fiehler et al. 1999) zuwiderläuft.

Wir vermuten, dass hier kulturelle Differenzen eine Rolle spielen, dass also in der Schweiz andere Normen und Normalformen im Umgang mit Servicefehlern gelten als in Deutschland, sowohl auf der Seite der Kundschaft als auch auf der Seite der InstitutionenvertreterInnen. Das können wir an dieser Stelle weder analytisch überprüfen noch weiter ausführen, aber wir möchten darauf hinweisen, dass sich damit ein weiteres Desiderat der Gesprächsforschung auftut, nämlich die Untersuchung diastratischer oder diatopischer Variation sprachlichen Handelns in institutionellen Gesprächen und dessen Normen. Das Beispiel zeigt erneut, dass *good practice* nur kontextspezifisch identifiziert werden kann.

Der Agent verstößt noch gegen zwei weitere interne Vorgaben: Anstatt eine Mail an die Vertragsverwaltung zu schicken, will er dort anrufen, um das Prozedere zu beschleunigen, und um weiteren Reklamationen vorzubeugen, bietet er dem Kunden an, ihn bei Problemen persönlich zu kontaktieren. Offenbar folgt er dabei einer individuellen, impliziten Norm: Bei besonders heiklen und dringenden Fällen wie diesem Kunden, der seit vier Wochen wartet, setze ich mich notfalls über interne Regeln hinweg. Vom Kunden wird das positiv aufgenommen; ob sein Handeln auch von den Vorgesetzten goutiert wird und als *good practice* einzustufen ist, kann nur im Gespräch mit diesen geklärt werden.

4 Schlussbetrachtung

Die Analyse des Beispielgesprächs hat gezeigt, dass eine deskriptive Analyse nicht genügt, um *good practice* zu identifizieren (dazu bereits Bendel 2004). Dafür braucht es eine Bewertungsgrundlage, die ihrerseits empirisch abgesichert sein muss. Manche Bewertungsgrundlagen lassen sich in den Transkripten selber finden, darunter die Frage, ob die Normalform eingehalten wurde (Schritt 2) und ob sich positive Reaktionen der GesprächspartnerInnen identifizieren lassen (Schritt 3). Eine Bewertung von Gesprächsverhalten muss neben und verbunden mit Transkriptanalysen aber auch andere Quellen einbeziehen. Das sind globale Ziele und institutionelle Zwecke von Gesprächen (Schritt 1), Ziele der Beteiligten (Schritt 4) und institutionelle Vorgaben (Schritt 5). *Good practice* liegt dann vor, wenn mit den eingesetzten sprachlichen Mitteln die Ziele und Zwecke erreicht und dabei die Vorgaben eingehalten werden. *Good practice* ist nicht auf der Ebene kompletter Gespräche zu finden, Gespräche müssen wesentlich kleinschrittiger bewertet werden. Es werden in der Regel einzelne kommunikative Aufgaben sein, in manchen Fällen auch einzelne Äußerungen, die als gelungen einzustufen sind. Auch wenn man bei der Bewertung den Gesamtverlauf eines Gesprächs berücksichtigen muss, sollte die „*practice*“, die jeweils als „*good*“

bewertet wird, deutlich benannt und vom Gesamtgespräch oder gar Gesprächstyp unterschieden werden.

Wir haben auch gesehen, dass es nicht die Gesprächsforschenden allein sind, die entscheiden können, wo *good practice* vorliegt und wo nicht. Zwar können wir anhand von Transkripten zu Wirkhypothesen gelangen, welches sprachliche Handeln zu einem bestimmten Ziel führt. Wir können auch vergleichend untersuchen, was in den entsprechenden Situationen gute Lösungen für Ziel- und Normkonflikte sind. Unsere Grenzen liegen aber dort, wo es um die Herausbildung und Priorisierung von Zielen geht, denn diese können nur die PraktikerInnen selbst vornehmen. Erst wenn die Ziele und deren Gewichtungen geklärt sind, können die sprachlichen Handlungen identifiziert werden, mit denen sie erreicht werden können.

Bei dieser Forschung stehen wir erst am Anfang. Welche sprachlichen Handlungen in einem bestimmten Kontext als gut bewertet werden können, muss nun systematisch empirisch erforscht werden. Dies muss datengeleitet auf Basis von Korpora vergleichbarer Gespräche stattfinden, in denen man gezielt und systematisch nach *good practice* sucht. Unter Umständen stellen sich dann mit fortschreitenden Erkenntnissen bestimmte sprachliche Handlungen als geeignet für die Erreichung bestimmter Ziele heraus, vielleicht sogar über verschiedene institutionelle Kontexte hinweg. Eine solche sprachliche Handlung, die sich in vielen Kontexten bewähren dürfte, besteht darin, KlientInnen grundsätzlich über die institutionellen Abläufe aufzuklären (zu Orientierung und Transparenz vgl. Menz et al. 2008: 26–62).

Im Idealfall schließt sich an eine erste Untersuchung ein weiterer Zyklus an, in welchem die PraktikerInnen die identifizierten *good practice*s gezielt einsetzen und prüfen, ob sie sich auch in weiteren Gesprächen bewähren (Menz et al. 2008; Brünner und Pick 2020: 91–93). So kann man sich schrittweise Optimalformen sprachlichen Handelns annähern, die empirisch fundiert und methodisch abgesichert sind.

Im Zusammenhang mit *good practice* ist oft auch von *better* oder *best practice* die Rede. Wir haben in diesem Text auf diese Unterscheidung verzichtet und nur von *good practice* gesprochen, obwohl ursprünglich vorgesehen war, *good*, *better* und *best practice* zu unterscheiden. Wir sind im Gespräch mit den anderen BeiträgerInnen dieses Bandes zum Schluss gekommen, dass das keine klar abgrenzbaren Kategorien sind, denen man bestimmte sprachliche Handlungen definitiv zuordnen kann. Ein bestimmtes sprachliches Verhalten kann gemessen an unterschiedlichen Bewertungsgrundlagen unterschiedlich gut oder schlecht sein. Wir gehen vielmehr davon aus, dass verschiedene sprachliche Handlungen auf einem Kontinuum zwischen *worst practice* und *best practice* anzusiedeln sind, ein Kontinuum, dessen Enden empirisch wohl kaum je gefunden und damit auch

nicht festgelegt werden können. Auf diesem Kontinuum kann man die verschiedenen sprachlichen Handlungsweisen platzieren und in Relation zueinander setzen, sodass man bestimmen kann, welche Handlungen besser geeignet sind, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, als andere. Wir bevorzugen daher, von *good* und allenfalls *better practice* zu sprechen, aber nicht von *best practice*.

5 Literatur

Bendel, Sylvia. 1999. *Service Recovery im Hotel: Die Interaktion zwischen Gästen und Angestellten an der Reception: Eine empirische Untersuchung*. [Unpublizierter Forschungsbericht]. Institut für Betriebs- und Regionalökonomie Luzern.

Bendel, Sylvia. 2004. Gesprächskompetenz vermitteln – Angewandte Forschung? In Michael Becker-Mrotzek & Gisela Brünner (Hgg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, 67–86. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bendel, Sylvia. 2007. *Sprachliche Individualität in der Institution: Telefongespräche in der Bank und ihre individuelle Gestaltung*. Habilitationsschrift Universität Bern. Tübingen: Francke.

Bendel Larcher, Sylvia. 2017. Bankgespräche. In Ina Pick (Hg.), *Beraten in Interaktion: Eine linguistische Typologie des Beratens*. (Forum Angewandte Linguistik 60), 375–397. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Birkner, Karin & Anja Stukenbrock. 2009. *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/transkripte.pdf.

Bose, Ines et al. 2012. ºhh hhº also von KUNdenfreundlichkeit halt ich da nicht viel bei ihnen. Analyse und Optimierung von Callcenterkommunikation am Beispiel telefonischer Reklamationsgespräche. *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13. 143–195. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2012/ag-bose.pdf.

Brünner, Gisela, Reinhard Fiehler & Walther Kindt (Hgg.). 2002. *Angewandte Diskursforschung*. 2 Bd. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/Band2.pdf.

Brünner, Gisela & Gabriele Graefen (Hgg.). 1994. *Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und *good practice* in der Angewandten Gesprächsforschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72. 63–98.

Coussios, Georgis, Wolfgang Imo & Lisa Korte. 2019. *Sprechen mit Krebspatienten: Ein gesprächsanalytisch fundiertes Trainings- und Übungshandbuch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2019/pdf/krebspatienten.pdf.

Craig, Robert T. & Karen Tracy. 1995. Grounded practical theory: the case of intellectual discussion. *Communication Theory* 5(3). 248–272.

Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1979. Sprachliche Handlungsmuster. In Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, 243–274. Stuttgart: Metzler.

Fiehler, Reinhard. 2001. Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16/2), 1697–1710. Berlin: De Gruyter.

Fiehler, Reinhard (Hg.). 2002. *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/probleme/probleme.pdf.

Fiehler, Reinhard. 2002. „Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining". In Brünner, Gisela, Reinhard Fiehler & Walther Kindt (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung*, Bd. 2, 18–35. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Fiehler, Reinhard. 2016. Normen für Gesprächsverhalten im (Deutsch-)Unterricht. In Stefan Hauser & Martin Luginbühl (Hgg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*, 16–37. Bern: hep.

Fiehler, Reinhard, Walther Kindt & Guido Schnieders. 1999. Kommunikationsprobleme in Reklamationsgesprächen. In Gisela Brünner, Reinhard Fiehler & Walther Kindt (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung*, Bd. 1, 120–154. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Galliker, Esther. 2019. *Gastfreundschaft durch „gastfreundschaftlichen" Stil? Eine ethnographische Fallstudie zum kommunikativen Stil einer Gästeführerin in ihren Gesprächen mit Gästen einer Schweizer Bergbahn*. [Unveröffentlichtes Arbeitspapier] Hochschule Luzern – Wirtschaft.

Kallmeyer, Werner. 1985. Handlungskonstitution im Gespräch: Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch durch. In Elisabeth Gülich & Thomas Kotschi (Hgg.), *Grammatik, Konversation, Interaktion: Beiträge zum Romanistentag 1983*, 81–122. Niemeyer: Tübingen.

Koerfer, Armin & Christian Albus (Hgg.). 2018. *Kommunikative Kompetenz in Klinik und Praxis: Ein Lehrbuch zur Theorie, Didaktik, Empirie und Evaluation der ärztlichen Gesprächsführun*g. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Menz, Florian, Johanna Lalouschek & Andreas Gstettner. 2008. *Effiziente ärztliche Gesprächsführung: Optimierung kommunikativer Kompetenz in der ambulanten medizinischen Versorgung: ein gesprächsanalytisches Trainingskonzept*. Wien et al.: Lit.

Menz, Florian & Patrick Frottier. 2017. Psychiatrische Beratung: Das psychiatrische Erstgespräch oder: Wie komme ich zu einem Zweitgespräch. In Ina Pick (Hg.), *Beraten in Interaktion: Eine linguistische Typologie des Beratens*. (Forum Angewandte Linguistik 60), 139–162. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pick, Ina. 2015. *Das anwaltliche Mandantengespräch: Linguistische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Anwalt und Mandant*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pick, Ina. 2017. Anwaltliche Rechtsberatung. In Ina Pick (Hg.), *Beraten in Interaktion: Eine linguistische Typologie des Beratens*. (Forum Angewandte Linguistik 60), 185–206. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rehbein, Jochen. 1977. *Komplexes Handeln*. Stuttgart: Metzler.

Sikveland, Rein, Heidi Kevoe-Feldman & Elisabeth Stokoe. 2020. Overcoming suicidal persons' resistance using productive communicative challenges during police crisis negotiations. *Applied Linguistics* 41(4). 533–551.

Sikveland, Rein & Elisabeth Stokoe. 2016. Dealing with resistance in initial intake and inquiry calls to mediation: The power of "willing". *Conflict Resolution Quarterly* 33(3). 235–254. https://doi.org/10.1002/crq.

Teil II: **Empirische Studien und Ergebnisse**

Cordula Schwarze

„ABER (.) WICHtig (.) wir sehen das ja eher als (.) aus anaLYseperspektive“. Good practice in Feedbackprozessen im Seminar

1 Einleitung

Im vorliegenden Aufsatz stehen Feedbackprozesse zu mündlichen Reden, Gesprächen oder Präsentationen im Mittelpunkt, die von Studierenden verfasst wurden. Typisch für die untersuchten Feedbackprozesse ist ihre Durchführung als Gruppengespräch innerhalb eines germanistischen Seminars. Diese Gespräche unterscheiden sich zielbezogen von Feedbackinterventionen, die den Schwerpunkt auf Lernerfolgskontrolle legen, da sie integraler Bestandteil eines curricular gesteuerten germanistisch-professionsorientierten Kompetenzaufbaus sind.

Als sprachreflexives Geschehen sind die Feedbackprozesse in diesem institutionellen Kontext zweifach bestimmbar: Erstens im Hinblick auf den Reflexions- bzw. Feedbackgegenstand und dessen sprachlich-kommunikative Gestaltung (z.B. Schwarze 2018) sowie zweitens im Hinblick auf den Vollzug als Reflexionsprozess, also die Initiierung, Steuerung und Durchführung von Analyse- und Reflexionsprozessen in Gesprächsform. Die zweite Bestimmung steht im vorliegenden Aufsatz im Mittelpunkt. Das Gelingen von Feedbackprozessen wird anhand verschiedener Kriterien geprüft und so die Frage beantwortet, was *good practice* in interaktionsanalytischer Perspektive im Kontext von Feedbackgeben und -nehmen bedeutet. Das ist durch die Verankerung im universitären Kontext, i.e.S. des Seminars, nicht vollkommen offen, sondern von institutionell gesetzten, v.a. curricularen Zielen bestimmt, die Lehrpersonen neben individuellen Zielen verfolgen. Feedbackprozesse sind also produktiv zur Erreichung der Bildungsziele gemäß der Überzeugung, „dass das Was des Wissens durch einen entsprechenden Erkenntnisvorgang, nämlich das Wie des Reflektierens, zustande gekommen ist“ (Paul 1999: 245).

Die empirische Basis für den vorliegenden Aufsatz legt das von mir erhobene Korpus „Auswertungsgespräche“ (s. Abschn. 3), bestehend aus verschiedenen Datenarten wie Interaktionsdaten aus Seminaren zur Rhetorik und Textproduktion, Befragungsdaten sowie Dokumenten des Lehrens und Lernens. Die beiden pädagogischen Aktivitäten Feedbackgeben und -nehmen und Auswerten stehen

https://doi.org/10.1515/9783111010083-006

in einem Teil-Ganzes-Verhältnis, wobei sich Feedbackgeben und -nehmen als Teil der übergeordneten Aktivität Auswerten erweist. Im vorliegenden Aufsatz beschränke ich mich auf Feedbackprozesse zu mündlichen rhetorischen Ereignissen und daher auf die komplexe Diskurspraktik Feedbackgeben und -nehmen. Wenn jedoch das Korpus als Ganzes, d.h. die grundlegende Interaktionskonstellation, gemeint ist, wird mit dem Begriff des Auswertungsgesprächs gearbeitet.

Im analytisch-methodischen Vorgehen orientiere ich mich an den für den vorliegenden Band entwickelten Vorschlägen von Bendel Larcher und Pick (i.d.B.) und erweitere datenangemessen um Herangehensweisen der ethnographischen Gesprächsanalyse (Deppermann 2000; Breidenstein et al. 2015) und der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016). Der Fokus liegt insbesondere auf den Daten, denn das zugrundeliegende Korpus erlaubt Fallvergleiche sowie die wechselseitige Validierung von Analyseergebnissen aufgrund der verschiedenen Datenarten. Die Analysen zu *good practice* nehmen also den Weg von den analysierten Daten und gehen dann analytisch-synthetisch vor. In diesem methodisch abgesicherten Prozess werden ausgewählte Phänomene der komplexen Diskurspraktik Feedbackgeben und -nehmen für die Bestimmung von *good practice* erschlossen.

Feedback ist ein kontinuierlich bearbeiteter Gegenstand der Kommunikationsdidaktik. Bei näherer Betrachtung in der Perspektive der angewandten Gesprächsforschung zeigt sich jedoch, dass viele Ansätze zum einen in hohem Maße normativ sind, positive Effekte des empfohlenen Vorgehens empirisch nicht nachgewiesen oder auch in Gesprächen kaum umsetzbar sind. Zum anderen zeigt sich, dass basale interaktionsanalytische Beschreibungen von Feedbackgesprächen fehlen. Solche Gespräche sind aus der erwachsenenbildnerischen Kommunikationspädagogik zwar bekannt, dennoch sind die Charakteristika des Interaktionstyps unklar, was früh als Desiderat benannt wurde (Wolf 1998: 215).

Die Ergebnisse des vorliegenden Aufsatzes zeigen, dass sich einige der in der Literatur empfohlenen Vorgehensweisen als *good practice* empirisch bestätigen lassen, andere wiederum differenziert, teilweise verworfen oder erweitert werden können. Die konkrete Umsetzung als Ergänzung methodisch abgesicherter und empirisch fundierter Empfehlungen ist jedoch Aufgabe der Praktiker*innen im adressierten Praxisfeld von Hochschuldidaktik, Schreib- sowie Rhetorikdidaktik. Damit ordnet sich der Aufsatz in eine solche anwendungsbezogene Gesprächsforschung ein, die empirische Ergebnisse in die erforschte Praxis zurückträgt (z.B. Pick und Meer 2018; Bendel Larcher 2018), wobei ein wechselseitiges Verhältnis als produktiv gilt: „Nicht mehr fertige Ergebnisse werden der Praxis zur Verfügung gestellt, sondern die Praxis liefert erkenntnisleitende Fragestellungen." (Becker-Mrotzek und Brünner 1999: 175) Die Frage nach der positiven Bestimmung von Gesprächshandeln und seiner empirischen Rechtfertigung ist für

institutionelle Gespräche im Kontext der Hochschuldidaktik von hoher Relevanz, da auch sie Optimierungsdruck hin zur Verbesserung der kommunikativen Praxis als Verbesserung von universitärer Ausbildungsqualität unterliegen.

Der Aufsatz ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst skizziere ich den theoretischen Rahmen zu Feedback in der Rhetorikdidaktik (Abschn. 2), erläutere die Daten und das methodische Vorgehen (Abschn. 3). Im umfangreichsten Abschnitt (4) zu den Ergebnissen werden die Befragungsdaten zu den Interaktionsdaten in Beziehung gesetzt, Ziele ermittelt und daraus Kandidaten für *good practice* im Feedbackgespräch abgeleitet (Abschn. 4.1., 4.2.), die dann detailliert in den Interaktionsdaten fokussiert werden. Konkret sind das Fragen der sequenziellen Organisation des Feedbacks als gegenstandssensible Situationseröffnung (Abschn. 4.3.), das Herstellen von förderlichen Bedingungen für gutes Feedbackgeben durch die Behandlung des Feedbacks als Lerngegenstand (Abschn. 4.4.) sowie das Herstellen von förderlichen Bedingungen für gutes Feedbacknehmen anhand der Beteiligungsweise der aktiven Referenzperson (Abschn. 4.5.). Mit einem Fazit (Abschn. 5) endet der Beitrag.

2 Theoretischer Rahmen: Feedback

Der Gegenstand Feedback ist sowohl allgemein-didaktisch als auch fachspezifisch intensiv bearbeitet worden. Daher ist für den Aufsatz eine Eingrenzung vorzunehmen, die von den untersuchten Daten ausgeht. Folglich sind Feedbackkonzepte relevant, die sich nicht der Lernerfolgskontrolle zurechnen lassen, sondern die Prozessierung von Feedback im Gespräch zur Reflexion des eigenen Handelns und die Analyse eines Produkts im Blick haben und Feedback in einen dialogischen, partizipativen Kontext einbetten, um gegenstandsbezogene Beurteilung und Bewertung zu erwerben, die auf die konkrete eigene Produktion angewendet werden kann (z.B. Bloxham 2013; Textentwurfsbesprechungen: Grieshammer 2018; Feedbackgespräche: Mönnich 2010; Sadler 2013; Rückmeldegespräche: Schindler 2012). Solche Prozesse dienen in der Hochschullehre dazu, professionelle Urteilskraft anhand des realen Umgangs mit Material zu erwerben.

Kommunikationspädagogische, i.e.S. sprechwissenschaftliche und rhetorikdidaktische, Ansätze zur Optimierung von Gesprächs- oder Redekompetenz vertreten meist einen weiten Begriff von Feedback, der jedoch durch ‚Durchführungsregeln' verengt wird. Feedback ist danach eine explizite, verbale Rückmeldung zu konkretem kommunikativem Verhalten als eine differenzierte, subjektiv verankerte und personenbezogen adressierte Wirkungseinschätzung, die auf der eigenen Wahrnehmung, Beschreibung und Reaktion basiert (z.B. Bose

et al. 2013: 108ff.; Geißner 2002; Grzella et al. 2018: 131ff.; Slembek und Geißner 1998; Wolf 1998). Wenn der Begriff weiter gefasst ist, wird rhetorisches Handeln darüber hinaus im Spannungsfeld von „angemessen-unangemessen“ oder „gelungen-nicht gelungen“ beurteilt. Die durch Feedback zu erreichenden Ziele bestehen darin, durch den Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung Lernprozesse anzustoßen sowie die Wahrnehmung für das Spektrum kommunikativer Verhaltensweisen zu schärfen. Der dadurch ermöglichte Erwerb einer realistischen Einschätzung des eigenen Kommunikationshandelns gilt als notwendige Voraussetzung zu Veränderung und größerer (kommunikativer) Handlungsfreiheit (Bose et al. 2013: 109). Empirisch belegt ist dieser voraussetzungsreiche Zusammenhang aber für rhetorisches Handeln bislang jedoch nicht.

Das, worauf Feedback gegeben wird – mündlich-multimodales kommunikatives Handeln in Rede und Gespräch –, zeichnet sich durch Flüchtigkeit aus. Daher bedarf es der Unterstützung des Publikums in der Rezeptionssituation erstens durch die Verdauerung des Feedbackgegenstands durch Aufzeichnung sowie zweitens durch Aufmerksamkeitsfokussierung, bei der Wahrnehmung und Beschreibung anhand fachspezifischer, multidimensionaler Kriterienkatalogen gestützt werden (z.B. Apel et al. 2015; Bose et al. 2013: 110; Grzella et al. 2018: 134).

Kommunikationsregularien wie die sog. Feedbackregeln, deren Geltungsbegründung methodisch-didaktische Tradition ist („haben sich bewährt“, wie Bose et al. 2013: 111 es nennen), konstituieren eine besondere Form der Kommunikation, die der Ermöglichung dieser Prozesse dienen und keinen normativen Abgleich mit rhetorischen Leistungserwartungen beinhalten soll (z.B. als „Feedbackgespräch“ nach Mönnich 2010: 231). Dabei wird die grundsätzliche Unverzichtbarkeit genau dieser Spezifik in der didaktischen Gestaltung für kommunikationspädagogische Prozesse oft betont (z.B. Geißner 2002: 205). Das gilt auch für die präskriptiv begründete Anwendung der sog. Feedbackregeln, die sowohl das Geben von Feedback (z.B. Regel 1: „Geben Sie FB immer direkt an den Adressaten, nutzen Sie immer die direkte Anrede!“ Bose et al. 2013: 111; andere ähnlich) als auch das Nehmen von Feedback (z.B. Regel 1: „Fallen Sie dem Partner nicht ins Wort, üben Sie widerspruchsfreies Zuhören.“, ebd.) klar regulieren. Es sind für beide Handlungsweisen je fünf bzw. sechs Regeln, die imperativisch formuliert sind und Beispielsätze enthalten. Inwieweit sich bei Anwendung dieser Regeln überhaupt ein Gespräch ergeben kann, ist offen. Die Verengung des Feedbacks auf Wirkungsaussagen birgt zudem die Gefahr, dass Feedbackgebende lediglich ihre eigenen Zuhörerwartungen reproduzieren und dies seitens der Feedbacknehmenden eine Anpassung des rhetorischen Handelns an eine Publikumserwartung nach sich zieht. Daher sind Geltung sowie Nützlichkeit der sog. Feedbackregeln in konkreten Feedbackgesprächen empirisch zu prüfen, was bislang selten gemacht wurde. Eine Ausnahme stellt Mönnich (2010: 232) dar, die

auf der Basis ähnlich gelagerter Daten wie den vorliegenden herausarbeitet, dass der Verstoß gegen die Kommunikationsregularien zu „Rechtfertigungsdiskursen" führt, die jedoch das Potential zur besseren Problembeschreibung und -lösung haben.

Wesentlich für die Güte von Feedback ist das Zusammenspiel von Feedbackgestaltung und Feedbackrezeption. Während auf empirischer Basis dafür plädiert wird, in der sequenziellen Abfolge einer Feedbacknachricht diese so zu gestalten, dass erst positive und danach negative Aspekte genannt werden, um die Aufnahmebereitschaft in der Feedbackrezeption zu fördern (Krause 2007: 47), widersprechen präskriptive Ansätze dem und vermuten, „dass „positive" Rückmeldungen vom „Feedbacknehmer" möglicherweise nicht ernst genommen und mithin abgewertet würden" (Bose et al. 2013: 110), wobei sie einen Beleg dafür schuldig bleiben. Diese in der Literatur kontrovers diskutierte Variable für gutes Feedback ist für die vorliegenden Daten nicht unwichtig.

Offen ist also, wie reale Feedbackprozesse gestaltet sein müssen, um lernwirksam zu sein und Feedback nicht in den Kontext von Leistungserwartungen zu setzen.

3 Daten und Vorgehen

Die methodisch angemessene Bestimmung von *good practice* ist wesentlich von den verfügbaren Daten abhängig, da es neben Interaktionsdaten solcher Daten bedarf, die ergänzendes Wissen bereit stellen. Das zugrundeliegende Korpus „Auswertungsgespräche" bietet das. Es ist ein multimodales Gesprächskorpus (Schmidt 2018: 210), das aus drei Teilkorpora verschiedener Datenarten besteht und dessen Datenerhebung von den Prinzipien der ethnographischen Gesprächsanalyse (Deppermann 2000; 2013) geleitet war. Ethnographie hat hier „eine *epistemologische* Funktion, indem sie nämlich Wissens- und damit Interpretationsressourcen sowie Validitätskriterien material-, das heißt feldgestützt beibringt." (Deppermann 2013: 33). Diese Art der Datentriangulation (Flick 2019: 481) erweitert den Zugang zum Gegenstand und die pluralen Daten stellen empirische Sättigung her (Strübing et al. 2018: 89). Die Abbildung 1 gibt einen Überblick sowie detaillierte Informationen über die Daten, ihre Erhebung und Aufbereitung:

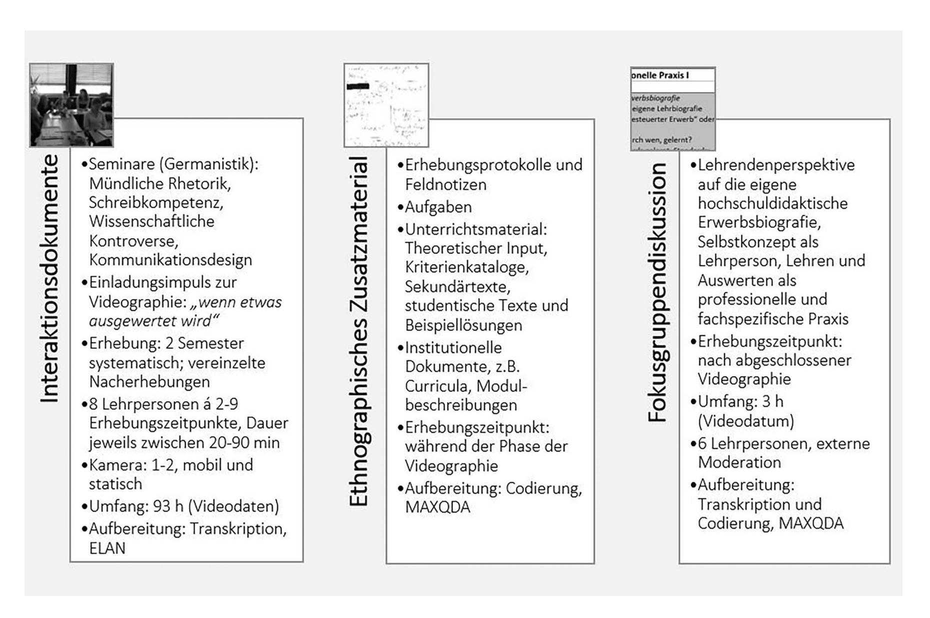


Abb. 1: Korpusüberblick

Kernstück des Korpus sind Auswertungsgespräche als Interaktionsdokumente aus Seminaren zu professionsorientierter und fachspezifischer Textproduktion und Rhetorik im Rahmen germanistischer Curricula. Es handelt sich um authentische, natürliche Videodaten multimodaler sozialer Interaktion, wobei Multimodalität als natürliche Eigenschaft von anwesenheitsbasierter Interaktion aufgefasst wird (Stukenbrock 2009: 151). Sie sind transkribiert nach GAT2 (Selting et al. 2009), ergänzt um multimodale Transkription (Mondada 2016; Stukenbrock 2009), und sind sequenzanalytisch ausgewertet worden (Deppermann 2008).

Die Bezeichnung des Korpus greift die Charakterisierung der videographierten pädagogischen Aktivität im Seminar durch die Lehrpersonen selbst auf – wie sie z.B. in der Beendigung durch eine Lehrperson *„jetzt gehen wir weiter, das ist nicht mehr auswertung"* (schr_1212) zum Ausdruck kommt – und behandelt diese Bezeichnung als Ethnokategorie (Deppermann 2008: 36). Ethnokategorisierungen verweisen auf vorgängige Kategorisierungen innerhalb des professionell gebundenen Interaktionswissens und geben Hinweise auf die Zusammengehörigkeit sprachlicher Einheiten. Diese strukturelle Bestimmung ist notwendig, um den Interaktionstyp Auswertungsgespräch aus dem Ablauf im Seminar zu isolieren. Zugleich ist Auswerten der Oberbegriff, der auf die videographierte Interaktion in allen Seminaren, also sowohl Schreibkompetenz als auch mündliche Rhetorik als auch Kommunikationsdesign, bezogen werden kann, während Feedback geben und nehmen ausschließlich in den Daten aus den Rhetorik-

Seminaren vorkommt. Somit stehen Auswerten und Feedback in einer Ganzes-Teil-Relation zueinander, Feedbackprozesse sind in Auswertungsgespräche eingelagert. Als Auswertungsgespräche können also institutionell gebundene Mehrpersonengespräche im Rahmen wissensvermittelnder Kommunikationsformate der Universität wie dem Seminar (z.B. Breuer und Emrich 2013), in denen die multiperspektivische, sachgerechte Beurteilung, reflexive Bearbeitung und Intersubjektivierung von Konvergenzen und Divergenzen auf der Ebene von Wissen und Analyse sowie das Aufzeigen von Handlungsalternativen anhand eines vorgängig hergestellten Auswertungsobjekts im Mittelpunkt stehen (Schwarze 2015: 191; 2020: 119). Auswerten ist im Verlauf eines Seminars ein wiederkehrender Arbeitsschwerpunkt, der gestellten Aufgaben folgt. Die Interaktionskonstellation in der Auswertungssituation zeichnet sich durch eine hohe Stabilität in Bezug auf das Interaktionsensemble und die Verfahren aus. Das zeigt das Schaubild in Abbildung 2.

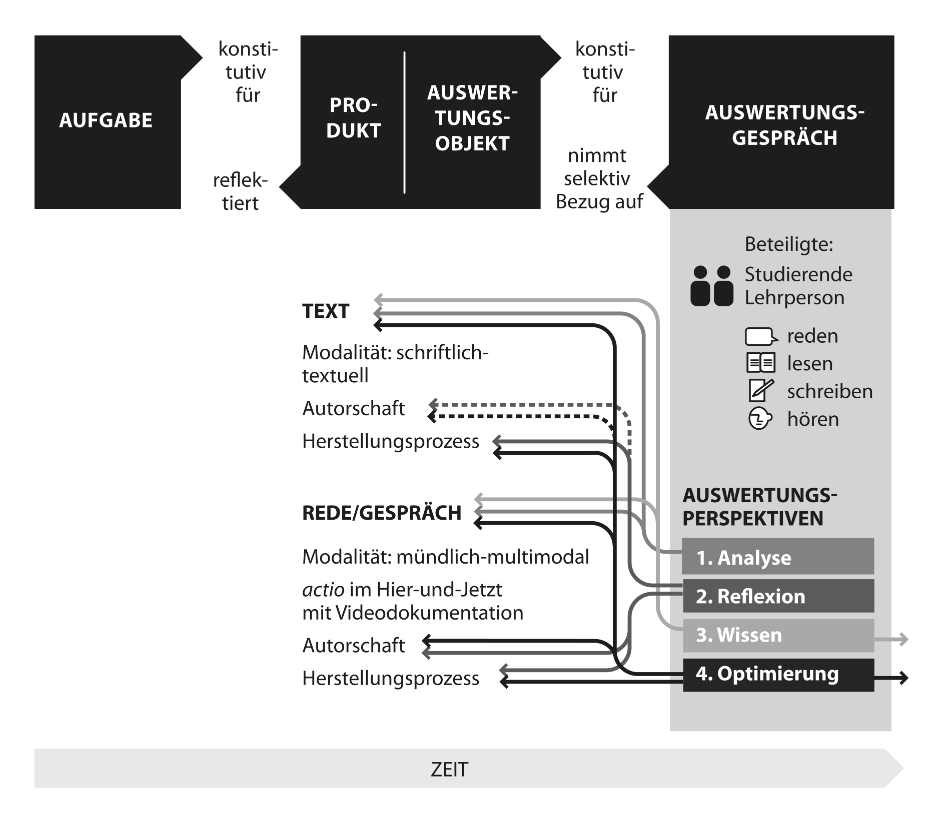


Abb. 2: Elemente und Prozesse der Auswertungssituation

Wie im datenbasiert entwickelten Schaubild (Abb. 2) zu sehen ist, enthält die Auswertungssituation vier zentrale Elemente (Aufgabe, Produkt bzw. Auswertungsobjekt und Auswertungsgespräch), die in spezifischer Weise miteinander verknüpft sind. Für die Bestimmung von *good practice* der Feedbackprozesse ist die Beziehung zwischen dem Auswertungsobjekt (Rede, Gespräch) und Auswertungsgespräch relevant, die einerseits eine konstitutive Beziehung ist, denn das Objekt macht die Bearbeitung an sich sowie bestimmte Schwerpunkte erwartbar, andererseits werden im Auswertungsgespräch retrospektiv selektiv sprachlich-multimodale Bezugnahmen auf das Objekt (wie auch auf die Aufgabe) hergestellt. Das Auswertungsobjekt ist präsent im Auswertungsgespräch und muss systematisch modalitätsspezifisch bearbeitet werden, um Feedbackprozesse zu ermöglichen. Retrospektivität ist daher konstitutiv für den Interaktionstyp Auswertungsgespräch.

Das „Interaktionsensemble“ (Deppermann und Schmitt 2007: 20) in diesen Gesprächen (in Abb. 2 grau unterlegt) umfasst die interaktive Beteiligungsstruktur und die damit verbundenen Beteiligungsweisen. Die institutionellen Rollen als Lehrpersonen und Studierende sind vorab bestimmt, wohingegen die interaktiven Beteiligungsweisen dynamischer, vielfältiger und sich ad hoc etablierend sind. So ist die Lehrperson wahrnehmungsbezogen auch „Fokusperson“, d.h. „Interaktionsbeteiligte(n), die/der aufgrund von Status, Funktion oder Rolle in bestimmten Kontexten kontinuierlicher Bezugspunkt von Monitoring-Aktivitäten anderer Beteiligter ist“ (Deppermann und Schmitt 2007: 35). Das Spektrum der Beteiligungsweisen der Lehrperson reicht lokal von Fachwissenschaftler*in über Moderator*in hin zu Beobachtungsexpert*in und qualifizierte*r Peer. Damit ist je verschiedener epistemischer Status, vor allem sind jedoch verschiedene Ziele für die Interaktion damit verbunden. Das gilt zunächst für alle Gespräche des Korpus. Für die Gespräche aus den Seminaren zur Rhetorik, wie sie Grundlage für den vorliegenden Aufsatz sind, erfordert die Kernhandlung Feedbackgeben und -nehmen eine Aufschlüsselung der interaktiven Beteiligungsweisen in Feedbackempfänger*innen als Referenzperson (Feedback nehmen) sowie die Feedbackgeber*innen.

Für das methodische Vorgehen im Rahmen des Aufsatzes ist zunächst der zentrale Begriff *good practice* als Bewertung einer Handlung näher zu bestimmen:

> Unter good practice verstehen wir Formen oder Strategien sprachlichen Handelns, die in ihren interaktiven Wirkungen erfolgreich sind – gemessen an den von den Beteiligten jeweils verfolgten bzw. den in den Analysen ermittelten Zielvorstellungen und den zugrunde liegenden institutionellen Zwecken. (Brünner und Pick 2020b: 80)

Damit ist zugleich ein Kontextbezug gesetzt, denn es geht nicht darum, gute Handlungen als solche generell zu bestimmen, sondern „gelingendes sprachliches Handeln bezogen auf bestimmte Zielvorstellungen in bestimmten kommunikativen Konstellationen zu bestimmen“ (Brünner und Pick 2020b: 80). Daraus erwächst die enge Kopplung der Interaktionsanalysen mit Zielen aus der Praxis. Für den pädagogischen Kontext ist also die didaktische Qualität des interaktiven Lehrhandelns zu rekonstruieren, sind Bewertungsgrundlagen zu ermitteln und methodisch gesichert mit den Daten und ihren Transkripten in Bezug zu setzen. Bendel Larcher und Pick (i.d.B.) schlagen dazu eine Heuristik vor, die schrittweise verläuft und immer komplexer wird, d.h. eine Spiralbewegung der zunehmenden Detailliertheit in das Transkript hinein bei schrittweise zunehmendem Hinzuziehen von Bewertungsgrundlagen von außerhalb des Gesprächs. Durch diese Absicherung aus dem untersuchten Feld kann die Bestimmung gelingenden Handelns in Empfehlungen resultieren und somit präskriptiv werden (Bendel 2004: 68; Fiehler 2002).

Wie im Korpusüberblick ersichtlich ist (Abb. 1), bieten die zugrundeliegenden Daten sequenzanalytisch gewonnene Beschreibungen routinisierter Verläufe bis hin zu „Normalformen“ (Fiehler 2012: 262) sowie die aus den Daten des Teilkorpus des ethnographischen Zusatzmaterials (schriftliche Artefakte des Feldes mit Relevanz für die Interaktion, Gebrauchsdokumente des Lehrens und Lernens, lehreregulierende Dokumente der Universität wie Curricula und Syllabi) methodisch abgesichert gefolgerten Vorgaben, Ideale und Ziele. Dieses Material ist unter Nutzung des Tools MAXQDA (VERBI Software 2020) in vier *bottom-up* extrahierte Kategorien codiert worden. Die Bedeutung dieses Teilkorpus liegt darin, über Wissensbestände zu verfügen, die es ermöglichen, die sequenzanalytisch gewonnenen Ergebnisse aus den Daten zu kontextualisieren und zu plausibilisieren und auf diese Weise erste Aussagen über *good practice* ableiten zu können. Dem gesprächsexternen Wissen, das als Alltagswissen, ethnographisches Wissen und theoretisches Wissen (Deppermann 2000: 103) in diesen methodischen Prozess eingespeist wird, ist ein „Wissensparadox“ eigen, das bedeutet, dass es als Analysand*in zwar nötig ist, über viele Wissensressourcen zu verfügen, aber diese in ihrer Geltung bezüglich der Daten nicht *a priori* festgeschrieben werden dürfen (Deppermann 2000: 117).

Die Reflexion der Daten und der Erhebungssituation ist der erste notwendige Schritt für die Ermittlung von *good practice* im Gesprächshandeln. Der nächste Schritt ist der Einbezug der Befragungsdaten aus der Gruppendiskussion, die individuelle sowie konsensuell geteilte Ziele und Handlungsorientierungen der Lehrpersonen offen legen. Diese breite Sichtweise auf die Rekonstruktion der Ziele als Bewertungsgrundlage und die Ableitung von Wirkhypothesen daraus präzisiert Fragen der institutionellen Bindung.

4 Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden geht es um die Bestimmung von *good practice* am Material. Dazu werden zuerst die Befragungsdaten zu den Interaktionsdaten in Beziehung gesetzt, Ziele ermittelt und daraus Kandidaten für *good practice* im Feedbackgespräch abgeleitet, die dann detailliert in den Interaktionsdaten fokussiert werden. Die Bezugseinheit ist zunächst das gesamte Gespräch, das später interaktional-sequenziell nach Relevanz zergliedert wird.

4.1 Aus der Befragung in die Interaktion: Bezugspunkte für die Bestimmung von *good practice*

Basierend auf den Daten des dritten Teilkorpus (s. Abb. 1), der Gruppendiskussion, werden im Folgenden Bezugspunkte für die Bestimmung von *good practice* in synthetisierender Perspektive für die Interaktionsdaten ermittelt.

Das Anliegen der Diskussion war, die Sicht der Lehrpersonen zu erheben und auf diese Weise aus der Praxis „erkenntnisleitende Fragestellungen" (Becker-Mrotzek und Brünner 1999: 175) für die Interaktionsanalysen zu generieren. Dazu war ein Verfahren notwendig, bei dem nicht die Exploration von Einzelmeinungen, sondern der diskursive Austausch über ein Thema im Mittelpunkt steht. Das leistet die Methode der Fokusgruppendiskussion als einmalige, mehrstündige, moderierte, themenorientierte Gruppendiskussion einer Realgruppe (z.B. Vogl 2019; Loos und Schäffer 2001). Die beteiligten sechs Lehrpersonen haben unterschiedliche, aber vergleichbare professionelle Hintergründe (Germanistische Literatur- bzw. Sprachwissenschaft, Philosophie, Theologie, Sprechwissenschaft) und verfügen über profunde gegenstandsbezogene Expertise, entwickelt in unterschiedlich langer Berufspraxis. Moderiert wurde die Gruppendiskussion von einer externen Expertin in qualitativer Sozialforschung mit Feldkenntnis. Inhaltliche Schwerpunkte sind die Sicht der beteiligten Lehrpersonen auf das Lehren als professionelle Praxis, auf professionsbiografische Aspekte des Erwerbs von Lehrkompetenz und detailliert auf das Auswerten als komplexe pädagogische Aktivität, hierbei standen fachliche Hintergründe und individuelle Schwerpunktsetzungen, normative Orientierungen, Handlungsrelevanzen sowie Transferfragen im Mittelpunkt.

Das Datum wurde methodisch qualitativ-inhaltsanalytisch (Kuckartz 2016; Rädiker und Kuckartz 2019) unter Nutzung der QDA-Software MAXQDA (VERBI Software 2020) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv-konzeptgesteuert als auch anlassbezogen mit *in-vivo*-Codes, die *bottom-up* aus

dem Material erwuchsen und zielte auf die thematisch-analytische Ordnung des Materials.

Die Gruppendiskussion umfasst die Reflexion des eigenen Handelns durch die Lehrpersonen selbst, sie unterscheiden darin selbst, was gut, richtig und notwendig ist. Deswegen kann diese genutzt werden, um Ziele und Handlungsorientierungen der Lehrpersonen zu ermitteln und zu plausibilisieren. Die Verknüpfung der Gruppendiskussion als Befragungsdatum mit den Interaktionsdaten aus den Seminaren ist nicht trivial, keinesfalls darf sie im positivistischen Sinn einer Entsprechung von Handlungsbenennung und Handlungsdurchführung verstanden werden. Vielmehr können diese Aussagen als analytische Leitplanken aufgefasst werden, innerhalb derer das Handeln der Lehrpersonen sich durch sie selbst (als eine spezielle Art der Teilnehmerperspektive) als *good practice* bestimmen und kontextualisieren lässt. Dabei wird die reflexive Bezugnahme von Selbstaussagen in generalisierter Weise mit dem realen Handeln in den Interaktionsdokumenten ermöglicht.

Um die Frage nach *good practice* des Gebens und Nehmens von Feedback in den Interaktionsdaten konkret zu beantworten, bietet die Kategorie „Schwerpunkte im Auswertungsgespräch“ die produktive Basis, um daraus Ziele, bestimmte Phänomene und ihre Relevanz für das Gespräch zu isolieren. Die Stellen im Material, die der Kategorie „Schwerpunkte im Auswertungsgespräch“ zugeordnet wurden, finden sich im zweiten Teil der Gruppendiskussion in einem eigenen Abschnitt, der mit ca. 1/3 (35 %) aller Codings und einem Drittel der Gesprächszeit quantitativ breiten Raum einnimmt. Eröffnet wird dieser Abschnitt durch ein offenes Fragenbündel der Moderatorin nach Schwerpunkten im eigenen Lehrhandeln in den Auswertungsgesprächen. Sie markiert darin das Auswerten als „heiklen Moment“, elizitiert den handlungsleitenden Normbezug und setzt ihn in Beziehung zu gegebenen Zielen:

> „Mod: Also jetzt sind wir ja schon sehr tief in die Auswertungsgespräche auch schon reingegangen. Wo sind da eure Schwerpunkte? Was ist euch da wichtig bei so einem Auswertungsgespräch? Quasi es ist ja ein heikler Moment, wo man sagt, okay, das ist jetzt gut, das ist jetzt nicht so gut gelungen. Welche Normen stehen auch dahinter? Also was ist euch da wichtig bei der Auswertung, wie empfindet ihr das? Was habt ihr da im Hinterkopf? Was legt ihr an? Oder was sucht ihr euch da von diesen Normen, die es gibt zu diesen Zielen, um die grundlegende Reflexionskompetenz anzulegen? Oder ganz was anderes?“ (Fkg_teil2: 94)

Die folgenden datenbasierten Abbildungen – eine Codewolke und eine Codelandkarte – sollen einen Überblick über diese übergeordnete Kategorie „Schwerpunkte im Auswertungsgespräch“ und ihre Ausdifferenzierung in Unterkategorien geben. Die Visualisierungen zeigen die Vernetztheit des Materials, denn

Kategorisierungen sind durch Bedeutungsbeziehungen miteinander verbunden (Breidenstein et al. 2015: 125). Die Codewolke (Abb. 3) als Häufigkeitsauswertung repräsentiert die inhaltliche Breite, die Größe der Darstellung der Unterkategorien steht für die Häufigkeit der entsprechenden Vergabe.



Abb. 3: Codewolke zu „Schwerpunkte im Auswertungsgespräch“

In der Codewolke wird sichtbar, dass die übergeordnete Kategorie sich ausdifferenzieren lässt in Fragen der Organisation der Auswertungen sowie in Ziele und Kriterien und den Umgang mit Normen.

Die Codelandkarte (Abb. 4) zur Kategorie „Schwerpunkte im Auswertungsgespräch“ zeigt die thematisch-relationale Entfaltung. Repräsentiert sind die Näheverhältnisse der Codes entsprechend ihrer Beziehungen untereinander; in der Visualisierung werden häufige Überschneidungen als nahe beieinander dargestellt, wobei die Strichdicke für die Häufigkeit des benachbarten Auftretens steht. Sichtbar wird dadurch, was von den Lehrpersonen als thematisch zusammengehörig angesehen wird, welche Themen im Gespräch miteinander verknüpft werden und welche Aspekte isoliert bleiben (wie z.B. „Gefallensurteile“), d.h. auch nicht durch andere Gesprächsteilnehmerinnen aufgegriffen werden.

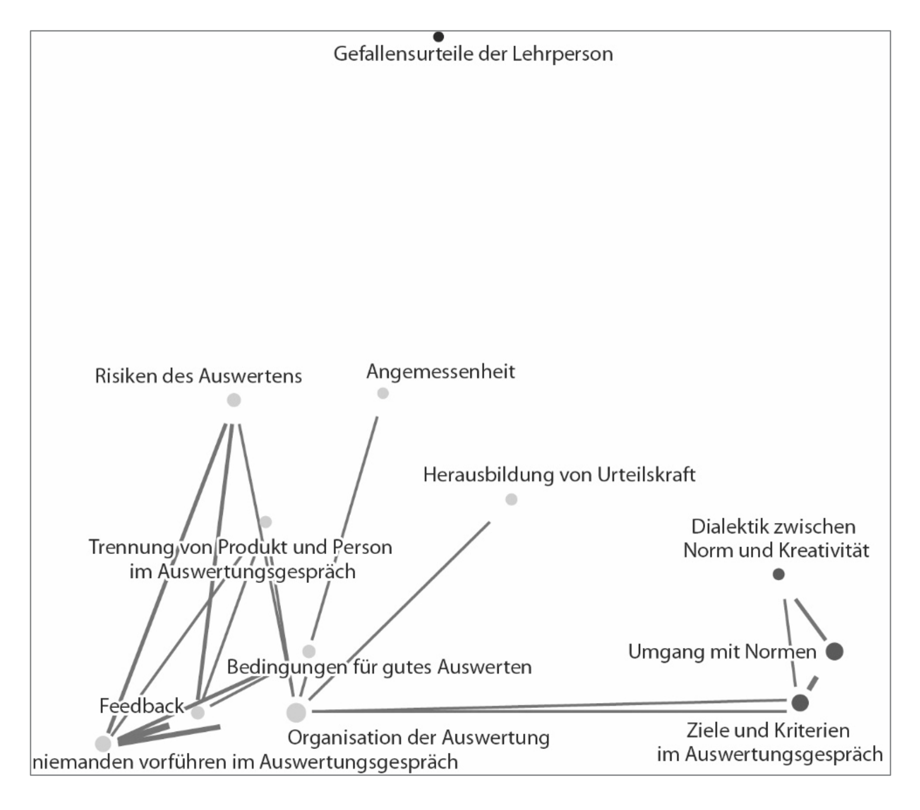


Abb. 4: Codelandkarte zu „Schwerpunkte im Auswertungsgespräch“

Zu sehen ist beispielsweise ein enger Zusammenhang zwischen dem *in-vivo*-Code „niemanden vorführen im Auswertungsgespräch“ und „Organisation der Auswertung“, der darauf hindeutet, dass spezielle Organisationsformen im Feedbackgespräch eingesetzt werden könnten, um das Ziel, „niemanden vorzuführen“ zu erreichen.

4.2 Ziele der Lehrpersonen

In der Sicht der Lehrpersonen auf ihr Handeln in Feedbackprozessen zeigt sich, dass es ihnen nicht um (von ihnen) zu setzende Normativität, gegenständliche Bezüge von Normen oder um den Abgleich faktischen kommunikativen Handelns mit Normen geht. Vielmehr ist ihnen wichtig, dass Normen hinterfragt werden, um auf diese Weise Reflexion und Flexibilität anzubahnen. Das kommt in allen Antworten auf die Frage nach Zielen zum Ausdruck:

> „Mod: Das heißt dann quasi, dass ein Ziel des Unterrichts auch ist, auswerten zu lernen?" (Fkg_teil2 :202)
>
> „Ja, ganz ein wichtiges." (Fkg_teil2 : 203)
>
> „Ja, beurteilen zu lernen sozusagen." (Fkg_teil2: 204)
>
> „Also bestimmte Produkte nach Kriterien zu analysieren und zu bewerten. Das ist sicher ein ganz ein wichtiges Ziel." (Fkg_teil2: 206)
>
> „Kriterienbasiertes Beurteilen. Würd ich auch denken. Und dann abzugleichen im zweiten Schritt, welche Normvorstellung hab ich im Hintergrund? Und warum entspricht das dieser Norm oder nicht? Und ja, warum gibts dann nochmal vielleicht, warum gibts diese Norm und wofür ist die da?" (Fkg_teil2: 207)
>
> „Und für mich ist eben auch noch wichtig, dass es nicht nur die Norm gibt. Sondern das, ich hab schon darauf hingewiesen, den Raum. Den man nutzen kann für Abweichungen von der Norm." (Fkg_teil2: 208)

Auf die Frage der Moderatorin, ob Auswerten lernen ein Ziel des eigenen Unterrichts ist, folgen in den Antworten Zustimmungen und Detaillierungen und es wird der Konnex zu Normen hergestellt. Es zeigt sich die wechselseitige Konkretisierung von Zielen und Normen sowie die Beachtung des Feedbackprozesses an sich.

Interaktionsanalytische Relevanz hat die von allen Lehrpersonen geteilte Auffassung, dass es ihre Aufgabe sei, die Bedingungen der Möglichkeit für gute Feedbackprozesse selbst zu schaffen sowie dies in besonderer Weise zu tun, wie in den folgenden Äußerungen zum Ausdruck kommt:

> „Aber es ist doch schon spannend, zu sehen, dass wir diese Bedingungen für konstruktives Feedback erstmal schaffen müssen." (Fkg_teil2: 97)
>
> „Gehört immer ganz viel Humor dann auch dazu. Dass das, gerade so in den ersten drei Wochen, dass dann so einfach eine Atmosphäre entsteht, wo sich irgendwie jeder einigermaßen gut aufgehoben fühlt und jetzt nicht das Gefühl hat, aber morgen bin ich dran. Und morgen krieg ich dann jetzt so mein, sondern dass das eigentlich ganz gut funktioniert. Die Bedingungen schaffen wird man in so einem Kurs müssen." (Fkg_teil2: 102)

Die Bedingungen der Möglichkeit für gute Feedbackprozesse zu schaffen wird auf zweierlei Weise verfolgt: Zum einen durch die Behandlung des Feedbacks als Lerngegenstand, wie es beispielsweise in Korrekturaktivitäten zum Ausdruck kommt, und zum anderen als Arbeit an der Atmosphäre im Seminar, die zu gestalten ist. Im Hinblick auf die Verantwortung für die atmosphärischen Belange eines Auswertungsgesprächs wird das facebedrohliche Potenzial des Feedback-

gebens thematisiert, das einen behutsamen Umgang fordere (z.B. „niemanden vorführen“ ist die Formel, die dafür genutzt wurde). In verschiedenen Strategien zeigt sich dessen interaktionsorganisatorische Behandlung, z.B. wird in den Feedbackprozessen zu Texten mit anonymisierten Auswertungsobjekten gearbeitet, die den*die Autor*in unsichtbar werden lassen, was sowohl als Konzentration auf das Produkt Text fachlich begründbar ist als auch interaktional als *face-saving*-Strategie angesehen werden kann (ausführl. dazu Schwarze 2021: 127ff).

Die herausgearbeiteten Zielvorstellungen sind „ein wichtiger Kompass für die Bewertung von sprachlichem Handeln“ (Brünner und Pick 2020: 87), denn das Handeln kann auf zielrealisierende Wirkungen überprüft und es können Wirkhypothesen gebildet werden. In diesem Sinn – Weiterführung von Kategorien aus den Befragungsdaten in die Interaktionsdaten als Kopplung der Codierung mit sequenzanalytischen Schwerpunkten – wird im weiteren Vorgehen gearbeitet: Da erstens Aspekte der Organisation der Auswertung sowie die Diskussion von Zielen und Kriterien und der Umgang mit Normen in der Gruppendiskussion breiten Raum einnehmen, sind sie als relevant für die Interaktion einzustufen. Zweitens teilen die Lehrpersonen die Auffassung, dass Auswertungs-/Feedbackgespräche einen positiven Effekt haben und Feedbackgeben ein Lernziel ist, wofür Reflexionsfähigkeit anzubahnen ist. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, in der Organisation der Seminarinteraktion die dafür förderlichen Bedingungen zu schaffen. Die Lehrpersonen definieren in der Gruppendiskussion nicht eigene Normen, vielmehr diskutieren sie ihren Umgang damit. Analog wird mit Fragen nach *good practice* umgegangen, das nicht explizit genannt, sondern diskursiv erarbeitet wird. In diesem Sinn erweist sich das Codieren als produktive Strategie der Datenerschließung und -analyse.

4.3 Organisation des Feedbacks: Situationseröffnungen

Hier zeigt sich eine Entsprechung der Ziele und Relevanzen, die in der Gruppendiskussion geäußert wurden, mit einem Phänomen in der Interaktion, das interaktionsorganisatorisch bedeutsam ist, nämlich den Eröffnungen. Als Situationseröffnungen sind sie ein spezifischer Fall multimodaler Herstellung fokussierter Interaktion (Mondada und Schmitt 2010: 8), eine prospektiv koordinative Aktivität zur Konstitution des Interaktionsensembles und unabdingbar, um die jeweilige Aktivität spezifisch einzuleiten. Die Eröffnung ist funktional zur Einbettung des Feedbackgesprächs in das größere Ganze des Seminars, geklärt werden verfahrenspraktische Aspekte und es wird darin die für das Feedbackgeben unabdingbare Reflexionsebene etabliert. Das komplexe, vierschrittige Sequenzmuster

ist eine aus den Daten abgeleitete „Normalform“ (Fiehler 2012: 262) der Eröffnungen und basiert auf vier Handlungsaufgaben (Schwarze 2021: 123ff). Das Sequenzmuster wird systematisch unter geringfügigen Veränderungen in dieser Abfolge etabliert:

- Herstellen des Rückbezugs zur Schreibaufgabe und Reformulierung der Aufgabenstellung
- Etablieren der Reflexionsebene als Frage nach der subjektiven Einschätzung des Erfolgs
- Transparenzherstellung hinsichtlich der auswertungsverfahrensorganisatorischen Bearbeitung durch eine kommunikationsethische, auswertungsobjektspezifische Verfahrensexplikation
- Informieren über die Auswertungsaufgaben und -schwerpunkte für das Auswertungsgespräch (Schwarze 2021: 123).

Zur Organisation und zum Schaffen von förderlichen Bedingungen für das Feedbackgeben gehört es, den Feedbackgegenstand, hier die performierte *actio* sowie deren Videodokumentation, modalitätsspezifisch zugänglich zu machen. In die Eröffnungen sind Prozesse der Sichtbarmachung und Zugänglichmachung des Feedbackobjekts eingebettet, denn „[g]leichzeitig setzt Bewertung voraus, dass das zu bewertende Objekt sichtbar ist und die Bewertenden ihm die nötige Aufmerksamkeit schenken“ (Reinhart et al. 2019: 131). Feedbackgegenstände müssen präsentiert werden, um sichtbar sowie verfügbar zu sein und sie müssen spezifische Aufmerksamkeit erfahren, erst dann kann der Feedbackprozess beginnen. Als herausfordernde Erfahrung im Feedbackprozess gilt, dass der*die Redner*in nicht von seinem*ihrem rhetorischen Produkt ablösbar ist und daher temporär zum sichtbaren Objekt wird. Die Lehrpersonen begegnen dem mit der spezifischen Prozessierung der Eröffnung. Daher sind diese Feedbackprozesse im Fach Rhetorik auch als „kommunikativ geformte Videoanalysen“ zu bezeichnen, die „je spezifische Sehweisen hervorbringen, die anschließend das Wissen des Feldes formen“ (Tuma 2013: 55). Die Gruppe wird zu einer „Sehgemeinschaft“, die als „Deutungsgemeinschaft“ auch „Deutungspraktiken und Formen der Techniknutzung“ (Tuma 2013: 67), d.h. das Video selbst sowie die Objekte Projektionsfläche, Kamera, Computer, teilt.

Als *good practice*-Beispiel soll eine solche Eröffnung am Transkript gezeigt werden. Die Lehrperson arbeitet sich systematisch in einem längeren Lehrvortrag (Z. 28–89) durch mehrere Sachverhaltsbezüge, in denen sie die Verfahrensweise im Feedbackprozess, einen Verweis auf die Beobachtungskriterien und Feedbackregeln sowie die Besonderheiten des Videoschauens als Besonderheiten des Sich-selbst-sehens und -hörens bearbeitet. Sie bearbeitet auf diese Weise Persönlichkeitsbezug und Körperlichkeit, die nicht ablösbar von der Situation sind. Im

lokalen Vorlauf der Eröffnung wurde das Feedbackgespräch angekündigt: *jetzt werden wir (.) quasi DAhin gehen (-) ähm (.) reinzuschauen in die aufnahmen*. Das Transkript setzt ein, als die Lehrperson retrospektiv im ersten Sachverhaltsbezug äußerst knapp auf die vier Beobachtungskriterien, die als Handout ausgeteilt worden sind, verweist (Z. 29–30) sowie auf das Ziel (Z. 31):

Transkript 1: aus rhet_0607 (00:00:48–00:04:30)

28	LP	ich erinnere nochmal an die kategorien die wir uns heute MORgen ange-KUCKt haben
29		(- -) sprachstil
30		ähm DENKstil SPRECHstil SCHAUform
31		und woZU man das machen kann ähm auch nochmal (---) an

Es folgt ein knapper Verweis auf die Feedbackregeln durch das Aufrufen des Seminarkontextes, in dem sie thematisiert wurden (Z. 32), dann werden vier Merkmale aufgezählt (Z. 35) und der Umgang damit benannt (Z. 36–39), was funktional dem Aufmerksamkeitsmanagement zuzuordnen ist:

32	LP	das (.) FEEDback das wir AUCH letzte woche äh vor ZWEI wochen
33		ANgeschaut haben eingeführt haben
34		das heißt also
35		es ist diREKT konstrukTIV konKRET (.) und SUBjektiv- (-) ähm zu bleiben,
36		und auch eben feedback (-) als ANregung zu betrachten-
37		und sich nicht unbedingt unmittelbar rechtFERtigen zu müssen ähm
38		weil das (.) MEIstens ja für einen SELber wichtig ist
39		aber für die anderen WEniger;

Dem folgen Aktivitäten des Sichtbarkeitsmanagement, indem – mit einer neuen Rahmung als (weiterer) Beginn – die technischen Besonderheiten der Videoanalyse, vor allem der materialen Verfasstheit des Feedbackobjekts thematisiert und Aspekte der Sichtbarkeit benannt werden. Angesetzt wird von der Lehrperson an der Vermutung der plausibilisierbaren Irritation, sich selbst im Video zu sehen. Die Lehrperson ratifiziert die Irritation, die zwar nicht explizit vorgebracht wurde, aber für gemeinsame Videoanalyse nötig zu bearbeiten ist:

40	LP	+ganz zu beginn (.) vielleicht auch ein (.) ein wort °hh (-) zur+
	lp	*+body torque re zu projektionsfläche+*
41	LP	zur aufnahme (-)
42		hm das ist ja erstmal vielleicht n bisschen irritierend wenn man sich selber SIEHT und auch HÖRT
43		und man meint (.) ah das ist ganz ganz KOmisch ähm;

44		daFÜR das hat (-) natürlich auch ne beRECHtigung
45		dafür gibts aber auch ganz NACHvollziehbare gründe
46		(-) ähm und zwar (-) denk ich (.) kann man da DREI nennen

Danach (aus Platzgründen nicht im Transkript) wird die Irritation dreifach begründet: Erstens physiologische Aspekte des Hörvorgangs der eigenen Stimme am eigenen Körper oder auf einer AV-Aufzeichnung, zweitens aus der Gewöhnung, sich selbst spiegelverkehrt zu sehen sowie drittens Unterschiede in der Bewegungs- und Körperwahrnehmung an sich selbst spürend oder sich betrachtend, woraus Irritation über die tatsächliche Dimension einer Bewegung erwächst. Die Lehrperson bearbeitet auf diese Weise produktiv die Besonderheiten der Videorezeption und arbeitet so an optimalen Bedingungen guter Feedbackprozesse. In Zeile 81 beginnt die Konklusion (Z. 81–89):

81	LP	ähm und DAS sind alles gründe die eben dazu führen
82		dass (.) WENN man sich eben (.) jetzt mal betrachtet
		(-) DA durchaus (.) erst mal so merkt
83		ähm das ist nicht ganz (-) irgendwie UNgewohnt
84		ähm ABER (.) WICHtig (-)
		wir sehen das je eher als (.) aus anaLYseperspektive
85		und der frage danach (-)
86		okay (.) WAS FÄLlt mir auf
87		ähm was nehme ich WAHR (.) von DEM was ich da sehe
88		und was kann ich (.) DEMjenigen dann zuRÜCKmelden
		(--) bezüglich der eigenen WIRkung
89		das ist ja eigentlich das das ZIEL (-) äh h

Mit der Auswahl der ersten Referenzperson, direkt nach dem Transkriptausschnitt, ist die gesamte Eröffnung abgeschlossen. In Zeile 84 – dem aufsatztitelgebenden Zitat – wird die Überführung ins Hier-und-Jetzt vollzogen und der beteiligungsspezifische Rahmen für das Nachfolgende eröffnet sowie das Bildungsziel des Feedbackgesprächs präzisiert, auf analytischer Basis Rückmeldung zur Wirkung zu geben. Die Lehrperson offeriert eine Auffassung dessen, was in diesen Gesprächen gemacht werden soll: Es steht Analyse im Mittelpunkt und somit ist die „Sehgemeinschaft“ etabliert. Wenn diese Schritte systematisch bearbeitet werden, lässt sich das Handeln als *good practice* bewerten.

4.4 Bedingungen für gutes Feedbackgeben schaffen: Feedback als Lerngegenstand

Von den Lehrpersonen wurde als Ziel formuliert, dass Studierende Feedbackgeben lernen müssen. Daraus erwächst für die Lehrpersonen als Aufgabe, Feedback als Lerngegenstand interaktiv zu bearbeiten sowie förderliche Bedingungen herzustellen. Förderliche Bedingungen betreffen die dynamische Beteiligungsweise der Lehrperson als Moderator*in, als Fachwissenschaftler*in und als Beobachtungsexpert*in, die sequenzielle Anordnung einer Feedbacknachricht sowie die Feedbackkorrektur.

Für Fragen *der good practice* des Feedbackgebens ist relevant, wie stark und auf welche Weise hier die Lehrperson in das Gespräch eingreift. In der Fokusgruppendiskussion wurde thematisiert, inwieweit die Lehrenden selbst ein Feedback, z.B. ein abschließendes Urteil geben. Dabei sind sie einig, so nicht zu handeln:

> „Eigentlich, nein, nicht unbedingt. Das mag ich eigentlich nicht so. Sondern ich versuch, mich, während die was sagen, da mit rein zu schalten. So. Und zu bestimmten Punkten. Klar bin ich manchmal ausführlicher an manchen Stellen. Aber ich versuche, das so ein bisschen zu vermeiden. Geht nicht immer.“ (Fkg_teil2: 114)

> „Also ich versuche, an solchen Stellen eher dafür zuständig zu sein, den Theorielink zu machen. Also die Beobachtung irgendwie aufzugreifen und zu sagen: Okay, hier, das wäre hier entsprechend einer Theorie oder das halt von da zu unterfüttern und zu klären.“ (Fkg_teil2: 119)

Das passt zum Ziel des kriteriengeleiteten Feedbacks sowie der Wissenserweiterung. Als Lehrperson ausschließlich als Moderator*in des Prozesses zu agieren, ist in der Wahrnehmung durch die Studierenden jedoch eine riskante Praxis, weil sie Erwartungen an eine Lehrperson unterläuft, wie sich in der Erzählung dieser Lehrperson zeigt:

> „Aber ich hab das [= Feedbackgeben; CS] einmal ein Semester lang überhaupt nicht gemacht. Also ich selber eigentlich hab nur die Studierenden dann immer Feedback geben lassen. Und dann habe ich am Evaluationsbogen an einer Stelle gehabt die Klage, dass ich nichts dazu gesagt hätte. Weil das wär ja mein Job so quasi.“ (Fkg_teil2: 120)

Hier deutet sich ein Konflikt an, der in der Interaktion jedoch nicht auffällig wird, vielmehr zeigt sich in den Interaktionsdokumenten, dass die Praxis, sich als Lehrperson zurückzuhalten, gut etabliert ist. Die Lehrpersonen entwerfen den eigenen epistemischen Status – wenn auch nicht durchgehend – als den eines*einer qualifizierten Expert*in unter Gleichen. Das ist mit interaktiven Handlungs-

restriktionen verbunden, wie es bereits Mönnich (2010) am Verzicht auf Bewertungsdominanz zeigt, was für diese Daten bestätigt werden kann. Als *good practice* kann das gewertet werden, weil es eine gemeinsame Situationsdefinition offenbart, interaktiven Raum lässt für die Partizipation aller und den Studierenden die Lerngelegenheit offen hält.

Zu den Bedingungen für gute Feedbackprozesse gehört auch die explizite Bearbeitung des Feedbackgebens als Lerngegenstand. Das wird von allen Lehrenden geteilt, illustrierend dazu:

> „Na ja, aber am Anfang, sie müssen lernen, was ist überhaupt konstruktives Feedback. […] Also was gehört da dazu? Was gehört definitiv nicht dazu? Darüber wird auch gesprochen am Anfang. Also das da kann man mal diesen ganzen Katalog durchgehen. […] Und das ist ja nicht, ist ja an sich auch nicht so schwer zu verstehen." (Fkg_teil2: 98–100)

Wie sich Lehrpersonen an diesem Bildungsziel orientieren, lässt sich in den Interaktionsdokumenten anhand der Korrekturaktivitäten zu studentischen Feedbacks rekonstruieren. Lehrpersonen verlassen dafür den Status des qualifizierten Peers und positionieren sich als Lehrende, denen explizite Korrekturaktivitäten nicht nur gestattet sind, vielmehr sind sie zur Korrektur verpflichtet, um als Agent*innen der Institution den studentischen Lernerfolg zu sichern. Solche Sequenzen sind äußerst knapp und zumeist ohne weiteren kommunikativen, d.h. erklärenden oder kontextualisierenden, Aufwand gestaltet, wie sich in den folgenden beiden Gesprächsausschnitten zeigt.

Das erste Beispiel (Feedback zu einer Kurzrede als Erklärung einer fachwissenschaftlichen Theorie) zeigt eine typische Feedbackkorrektur, die sich auf zwei Aspekte bezieht. Im lokalen Vorlauf des Ausschnitts meldet sich S2 als zweite Rückmeldende zu Wort, schließt an S1 in zwei genannten Kriterien, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit, und deren positiver Bewertung an und fügt erst dann eine Interpretation als *monoton* hinzu. In Zeile 27 führt sie ihr Feedback weiter:

Transkript 2: rhet_1810_13 (00:03:02–00:03:24)

```
027   S2   also (.) ja (.)
028        und ähm ich fand auch
029        dass du (.) mankmal ein bisschen (.) unsicher gewirkt hast (.)
           auf mich
030   LP   ähm woDURCH ist ja immer interessan[te   ] frage
031   S2                                      [ähm]
032   LP   [woran kann] man_s festmachen
```

033	S2	[ja ähm]
034		aufgrund der gestik
035		also weil sie halt=
036	LP	=auch zu ihr=
037	S2	=ähm ja
038		weil du halt ähm °h immer am gleichen fleck gestanden bist
039		und ähm (.) nicht wirklich viel mit den händen (.) agiert hast

S2 kündigt ab Zeile 27 einen weiteren Aspekt an, der zugleich ihre erste eigene Positionierung ist: die Referenzperson habe auf sie manchmal unsicher gewirkt. Typisch im *recipient design* sind die Platzierung der negativen Bewertung nach einer erstgenannten positiven sowie Subjektivierung und Abschwächung (Z. 29: *manchmal, bisschen*). Die Lehrperson (Z. 30–32) nutzt ihr Rederecht für eine Nachfrage an S2 und erfragt die phänomenologische Grundlage der Wirkung der Unsicherheit *(wodurch (...) woran kann man_s festmachen*), die sie als *interessante frage* und damit als wissenswert markiert. Die Rederechtsverteilung nach einem Feedbackbeitrag wird durch die Lehrperson als Moderator*in reguliert, die sich das Rederecht selbst zuweisen kann, wie es hier geschieht. Die Antwortpflicht liegt nun bei S2 (und nicht bei der Referenzperson, deren interaktive Rechte kurzzeitig suspendiert sind), die sie wahrnimmt (Z. 34) und die phänomenologische Grundlage – Gestik – ohne Zögern nennt. In Zeile 35 setzt S2 den Beitrag fort und spezifiziert den konkreten Grund auf dem Feld der zunächst nur benannten Gestik. In dieser kurzen Sequenz wird die übergeordnete Handlungsprozessierung des Feedbackgebens an die Referenzperson zugunsten einer kurzen Lehr-Lern-Intervention durch die Lehrperson (Z. 30–37) ausgesetzt, deren Gegenstand eine Erklärung ist, die sich als Bewegung vom analytischen Konzept (hier: Unsicherheit) zum Phänomen hin auszeichnet (Paul 1999: 204).

Die zweite Feedbackkorrekturaktivität im gleichen Ausschnitt durch die Lehrperson (Z. 36: *auch zu ihr*) ist ein knapper und multimodal ausgeführter (Zeigegeste zur Referenzperson) Verweis auf die Feedbackregeln. Die aufgerufene Regel, die durch die Literatur und vor allem durch das Unterrichtsmaterial (Abb. 5) begründet ist, besagt, dass nicht in der 3. Person über die Referenzperson gesprochen werden soll, auch wenn das Setting des Gesprächs als Mehrpersonengespräch mit Mehrfachadressierung es nahelegt, sondern direkt zur Referenzperson aus Gründen der Verantwortungsübernahme für die eigene Rückmeldung.

Gib Feedback direkt!	
Sprich Dein Gegenüber direkt an!	*Direkt*
„Als du/Sie vorhin...“ (zum Sprecher)	

Abb. 5: Ausschnitt aus Unterrichtsmaterial zu diesem Auswertungsgespräch

S2 ratifiziert die Aufforderung (Z. 37: *=ähm ja*) und führt die in Z. 34 begonnene Äußerung der Angabe von Gründen nun in Zeile 38 als fremdinitiierte Selbstreparatur mit ausgetauschtem Pronomen (Z. 38: *weil du halt ähm °h*) weiter und zeigt somit Kenntnis dieser Regel sowie Regelbefolgung an. Dann führt S2 in Zeile 38–39 die empirische, hier verstanden als wahrnehmbare, sichtbare Basis für die holistische Bewertung als *unsicher* an: *weil du halt ähm °h immer am gleichen fleck gestanden bist und ähm (.) nicht wirklich viel mit den händen (.) agiert hast*. Damit ist die Korrektursequenz abgeschlossen und das Feedback wird weiter prozessiert. Letztere ist die häufigste Korrekturaktivität durch die Lehrpersonen im Korpus. Sie ist, wie im Beispiel, nie erläuterungsbedürftig und wird interaktiv glatt bearbeitet, wie an den schnellen Anschlüssen zu sehen ist. Wenn die Feedbackkorrektur in Z. 36 mit dem Unterrichtsmaterial in Abb. 5 verglichen wird, fällt deren Knappheit auf, lediglich eine lenkende, unauffällige Intervention zeigt sich und gibt Spielraum. Die Lehrperson sichert in der Korrektur die atmosphärischen Bedingungen für gutes Feedback und versucht zugleich, interaktiv so wenig wie möglich zu einzugreifen.

Das nächste Beispiel steht dafür, wie die Lehrperson durch die Feedbackkorrektur in funktionaler Hinsicht dafür sorgt (ab Z. 0410), dass das Feedback gut aufgenommen werden kann. So wird ebenfalls an den Bedingungen für gutes Feedback gearbeitet. Der Auslöser ist eine Rechtfertigung als nachträgliche Erläuterung der eigenen Handlungen durch die Referenzperson (RF). Die Feedbackkorrektur erweist sich hier als Kontextualisierungsaktivität. In diesem Feedbackgespräch werden ad hoc produzierte argumentative Kurzreden, deren Fokus auf Fragen der rhetorischen *dispositio* liegt, auch ad hoc, d.h. ohne Videoaufzeichnung, zum Feedbackobjekt. Im lokalen Vorlauf des Ausschnitts startet S6 mit einer Ankündigung, was ihm*ihr gefehlt habe, bricht ab und setzt mit einer positiven Bewertung, worüber RF *gut geredet* habe, fort. An dieser Stelle setzt mit der Ausführung des angekündigten Mankos durch S6 das Transkript ein:

Transkript 3: rhet_2505 (00:43:44–00:44:11)

0403	S6	MIR hat a bissl des gFEHLT
0404		was jetzt an der veGAnen erNÄHrung so viel BESser is oder waRUM des so gut funktioNIERT
0405		(1.3)
0406	RF	i hab ja gSAGT weil Ewig (unv)
0407		i wollt_s EINfach jetzt nur KUR[Z machen]
0408	S6	[ja ja]
0409	LP	[hm_hm]
0410	LP	ja_JA
0411		das is AUCH is ja auch äh GAR keine NACHfrage
0412		SONdern Eher dass der quasi eine RÜCKmeldung
0413	RF	[hmhm]
0414	S6	[aha]
0415	LP	dass dass SIE sozusagen in DEM fall da kam (-)
0416		ANscheinend hat LAra dieses das war sehr VIEL dass das SCHLECHT is
0417	RF	hmhm
0418	LP	aber h° ANscheinden FEHLte das GEgengeWICHT
0419		DAS is ja die AUSsage

Die Referenzperson nimmt sich das Rederecht und benennt als Grund ihr eigenes Redeziel der Kürze (Z. 0407), verweist fachlich auf das rhetorisch-elocutionelle Ideal der *brevitas*. Dessen Gültigkeit wird in der Folge nicht bestritten und gilt daher als plausibler Grund. Aber die Lehrperson (ab Z. 0411) interveniert, indem sie lokal an die Erklärung anschließt, aber nicht die Feedbackregelverletzung als solche benennt, sondern die Äußerungen metapragmatisch kategorisiert (keine Nachfrage – also müsse man nicht antworten –, sondern Rückmeldung). Nach einigen Formulierungsschwierigkeiten verschiebt die Lehrperson den Fokus weg von der *brevitas* hin zur *dispositio*, bearbeitet also in der Feedbackkorrektur gegenstandsbezogene sowie lernzielbezogene Aspekte und klarifiziert zugleich das Feedback von S6. In dieser Lehr-Lern-Intervention sehen sich alle drei – RF, LP, S6 – als gleichermaßen adressiert, was an den Hörerrückmeldungen deutlich ist.

4.5 Bedingungen für gutes Feedbacknehmen schaffen: Aktive Referenzperson

Abschließend soll ein weiterer Aspekt auf seine *good practice*-Tauglichkeit hin untersucht werden: die Beteiligungsweise der*des Feedbacknehmenden als aktive Referenzperson. Relevant ist das auch deshalb, da Bendel Larcher und Pick (i.d.B.) betonen, dass die Ziele und Erwartungen *aller* an der Interaktion

Beteiligten berücksichtigt werden sollen, auch wenn zunächst die Agent*innen der Institution, die Lehrenden, im Fokus stehen. Auch die Beteiligungsweisen der Studierenden als Feedbacknehmende bzw. Referenzperson gestalten sich dynamisch. Dies zuzulassen und zu fördern ist wesentlicher Teil der Herstellung der Bedingungen der Möglichkeit guter Feedbackprozesse. Eine der Feedbackregeln zum Nehmen von Feedback auf die eigene Leistung ist mit imperativisch formulierten Verhaltensrestriktionen verbunden, wie im Unterrichtsmaterial (Abb. 6) ersichtlich ist:

Rechtfertige Dich nicht! Versuche nicht Dich zu verteidigen! Erkläre nicht!	*Anhören*

Abb. 6: Ausschnitt aus Unterrichtsmaterial zu diesem Auswertungsgespräch

Diese Restriktion steht jedoch einer produktiven Bearbeitung des Feedbacks im Sinne der lokalen Ausnutzung der Interaktionsmöglichkeiten entgegen und wird de facto unterlaufen. Die Beteiligungsweise einer aktiven Referenzperson ist nur in Feedbackprozessen zu rhetorischen Ereignissen möglich, denn Sichtbarkeit und damit die Adressierbarkeit der Referenzperson ist die Voraussetzung für diese Form von *good practice* im Feedbackprozess. Aktivität seitens der Referenzpersonen zeigt sich in den Daten dahingehend, dass alternative Deutungen gegeben werden, Handlungen erklärt werden oder das Publikum konkret befragt wird. Dafür muss nicht notwendigerweise etwas Kritisches geäußert worden sein. Insbesondere Nachfragen, funktional zur Präzisierung, sind eine häufige Reaktion auf sowohl positive wie auch negative Bewertungen im Feedback. Feedback als Lerngegenstand wird hier von den Studierenden aktiv aufgegriffen, so zeigt sich die konstruktive Nutzung der Auswertungsgespräche als Lerngelegenheit. Das wird im Folgenden an einem kurzen Transkriptausschnitt illustriert:

Transkript 4: rhet_1810_11 (00:03:48–00:04:13)

```
074  S3  jedoch_f (.) finde ich dass ähm °h deine aussprache (0.24)
         also nicht so gut war
075      ich hab dich oft nicht (.)
076  RF  hmhm
077  S3  so verstanden
078      (0.58)
079      also jetz nicht akustisch sondern
080      (0.53) ja eben von der aussprache her
081      (0.2)
```

082	RF	von der aussprache her [oder wenn es] zu schnell war
083	LP	[(n kle)]
084		(0.24)
085	S3	na: ned unbedingt (.) weil du zu schnell warsch
086	RF	hmhm okay
087	S3	ja genau (.) weng (.) halt immer wegen der aussprache halt [hmhm]
088	LP	[von der] deutlichkeit her also
089	S3	ja genau von der deutlichkeit her

Im lokalen Vorlauf des Ausschnitts führt S3 als dritte Feedbackgebende mehrere positive und an die Vorredner*innen anschließende Aspekte an, um in Z. 74 eine negative Bewertung zum Bewertungsgegenstand Aussprache zu vollziehen und begründet sie mit einer Wahrnehmung (Z. 75–77: *ich hab dich oft nicht so verstanden*), die sie nachfolgend versucht zu präzisieren (Z. 79, 80): nicht akustisch, was vermutlich auf die Lautstärke rekurriert, sondern die Aussprache bekräftigend. An dieser Stelle fragt RF nach der Häufigkeit und setzt eine Kopplung an Sprechgeschwindigkeit relevant, woraufhin S3 (ab Z. 85) die überhöhte Sprechgeschwindigkeit zurückweist und auf der Aussprache insistiert. Die Lehrperson schaltet sich daraufhin in der Beteiligungsweise als Fachwissenschaftler*in ein und ergänzt den fehlenden Fachterminus (Z. 80: *von der deutlichkeit her*), der von S3 ratifizierend aufgegriffen wird. Jemanden nicht gut zu verstehen kann mehrere Gründe haben, Kandidaten dafür werden hier vorgebracht: fehlende Lautstärke, überhöhte Sprechgeschwindigkeit, mangelnde Artikulationspräzision. Indem die Referenzperson hierzu nachgefragt hat, hat sie eine kurze fachliche Lehr-Lern-Sequenz eröffnet, die sowohl Terminologiearbeit als auch Arbeit am (eigenen) Material und den Kriterien sowie ihrer phänomenologischen Basis umfasste. Die gemeinsame Situationsdefinition wird lokal ausgenützt, daher heißt *good practice* hier, sich von starren Vorgaben zu lösen. Eine solche Sequenz, in der sich das eigene Handeln produktiv und analytisch sowie fachwissenschaftliche Arbeit verknüpfen, kann in seiner didaktischen Relevanz nicht hoch genug geschätzt werden und gilt als eine weitere Form von *good practice*.

5 Fazit

Die Feststellung, welche Handlungen im lokalen Kontext als gelungen gelten können, erweist sich als komplexer Schritt in der Analyse und muss methodisch abgesichert erfolgen, wenn das Urteil nicht zu einfach sein soll. Der hier gewählte Ansatz, die Daten der Teilkorpora eng miteinander zu verschränken und in

vielfältigen Hinsichten in Beziehung zu setzen, hat sich als produktiv erwiesen und Ergebnisse generiert.

Eine weitergehende Überprüfung, ob Auswertungsgespräche einen konkreten Effekt auf neue, verbesserte Produkte haben, ist mit diesen Daten nicht beantwortbar und bliebe Spekulation in Bezug auf verschiedene Einflussgrößen. Die Frage nach der Generalisierung und Übertragbarkeit der Ergebnisse auf ähnliche Kontexte sowie die Bedingungen dieser Übertragung ist nicht so leicht zu beantworten, auch weil die Reichweite der Generalisierung offen ist. Im Hinblick auf die Gespräche des Korpus, d.h. über den Einzelfall hinaus, ist Generalisierung aber zweifellos möglich.

Good practice im Kontext von Feedbackgeben und -nehmen heißt primär, auf die dem Gespräch eigene Kraft und das ihm innewohnende Potenzial zu setzen. Es heißt nicht, Kommunikationsregularien stärker zu steuern – wenn man das täte, wären besser andere Feedbackinterventionen wie Beurteilungsraster oder schriftliche Rückmeldungen o.ä. zu nutzen –, sondern vielmehr die im Gespräch möglichen Bezugnahmen aufeinander und damit das Potenzial einer Gruppe für die gemeinsame Wissens- und Analysearbeit zu nutzen. Das wird zugleich an der Emergenz dieses eigenständigen Interaktionstyps in der Hochschullehre deutlich. Auch wenn Lehrpersonen auf der Basis von Bildungsdokumenten und Fachliteratur agieren, werden die Gespräche doch lokal und interaktiv hergestellt. Die Bandbreite der Praktiken, die eben nicht mit der Literatur konform gehen, ist groß und zeigt sich als professionsspezifisches Interaktionswissen und Interaktionsgeschick, um effektive Feedbackprozesse im Seminar, die sich im Spektrum von Aufgabe, Individuum, Erwerb von Feedbackkompetenz und Fachlichkeit verorten, zu ermöglichen.

Zusammenfassend kann als *good practice* in Feedbackprozessen zu studentischen Reden, Gesprächen oder Präsentationen im germanistischen Seminar Folgendes bestimmt werden; der Fokus liegt auf der Ziel-Mittel-Relation:

1. Um Feedbackprozesse zu ermöglichen, sind sie zu isolieren und klar als eigenständiges Gespräch im Seminar erkennbar zu machen. Das leisten umfangreiche Situationseröffnungen, die spezifisch gesprächsorganisatorische Arbeit durch die Lehrperson erfordern, worin die materiale Verfasstheit des Feedbackgegenstands berücksichtigt und auf diese Weise die „Sehgemeinschaft“ (Tuma 2013) für die gemeinsamen Videoanalysen etabliert wird. Das gelingt darüber hinaus durch die Steuerung der Aufmerksamkeit durch Kriterienkataloge, die jedoch mit individueller Freiheit zu nutzen sind.
2. Um Feedbackprozesse perspektivenreich zu halten und so an den Bedingungen der Möglichkeit guter Feedbackprozesse zu arbeiten, ist der virtuose Wechsel in den Beteiligungsweisen der Lehrperson als *good practice* zu nennen.

3. Um Feedbackprozesse interaktiv zu gestalten, ist die Partizipation möglichst aller ein wesentlicher Aspekt von *good practice*. Aktive Beteiligungsweisen für die Feedbacknehmenden sind daher zu fördern, auch wenn dies im Kontrast zur Fachliteratur oder den Lehr-Lern-Dokumenten des Seminars steht. Der Umgang als Abweichung von der methodisch-didaktischen Literatur, die normativer ist als die variationsreiche, situierte Praxis, passiert nicht zufällig, sondern systematisch, wie die Interaktionsanalysen zeigen, und ist zudem von den Lehrpersonen begründbar, wie die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen.
4. Um Feedbackprozesse wertschätzend zu gestalten und die Möglichkeit von Veränderung anzubahnen, zeigt sich *good practice* im Herstellen einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre. Das schließt auf Seiten der Lehrperson ein, Feedback auch als Lerngegenstand in der Interaktion zu bearbeiten und auf Seiten der Studierenden, durch die förderliche Gestaltung der Feedbacknachricht die Feedbackrezeption zu unterstützen, konkret auf der Ebene der sequenziellen Abfolge der Urteile.
5. Um Feedbackprozesse fachlich relevant zu gestalten, sind gegenständliche Bezugnahmen als *good practice* bestimmbar. Als didaktisches Format sind die Feedbackgespräche funktional zum Erwerb von Analyse- und Feedbackkompetenz und zur Schärfung fachspezifischer Urteilskraft, die wesentliche germanistisch-professionsbezogene Kompetenzen darstellen (anwendbar beispielsweise für die Domäne der Kommunikationsberatung). Analyse braucht Praxis und das wird in den Feedbackgesprächen geleistet. Durch wiederholte Handlungsvollzüge des Feedbackgebens wird Beobachtungsfähigkeit geschult und durch die Anwendung fachspezifischer Kriterien auf relevante Feedbackgegenstände wie mündliche rhetorische Ereignisse wird Wissen erweitert.

Es bedarf dazu weiterführender Forschung, wozu vielfältige, aber abgestimmt erhobene Daten benötigt werden. Der Aufsatz versteht sich daher auch als Plädoyer für geeignete Korpora, um Fragen des Bewertungsmaßstabs und der Bestimmung von *good practice* im Gespräch kontextuell, empirisch und fallübergreifend zu klären.

6 Literatur

Apel, Heiner, Josefine Méndez & Katrin von Laguna. 2015. „Ihre Präsentation hat uns gut gefallen, aber …“ Rhetorische Beurteilungskriterien auf dem Prüfstand: Fundierung anhand eines Anwendungsbeispiels. In Brigitte Teuchert (Hg.), *Mündliche Kommunikation lehren und lernen*: *Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf* (Sprache und Sprechen 47), 107–117. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker-Mrotzek, Michael & Gisela Brünner. 1999. Gesprächsforschung für die Praxis: Ziele, Methoden, Ergebnisse. In Gerhard Stickel (Hg.), *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1998), 172–193. Berlin & New York: De Gruyter.

Bendel, Sylvia. 2004. Gesprächskompetenz vermitteln – Angewandte Forschung? In Michael Becker-Mrotzek & Gisela Brünner (Hgg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, 67–86. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Bendel Larcher, Sylvia. 2018. Angewandte Gesprächsforschung. In Stephan Habscheid, Andreas P. Müller, Britta Thörle & Antje Wilton (Hgg.), *Handbuch Sprache in Organisationen* (Handbücher Sprachwissen (HSW) 14), 364–381. Berlin & Boston: De Gruyter.

Bloxham, Sue. 2013. Building ‚standards‘ frameworks. The role of guidance and feedback in supporting the achievement of learners. In Stephen Merry, Margaret Price, David Carless & Maddalena Taras (Hgg.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education*: *Developing dialogue with students*, 64–74. New York: Routledge.

Bose, Ines, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber & Eberhard Stock. 2013. *Einführung in die Sprechwissenschaft*: *Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff & Boris Nieswand. 2015. *Ethnografie*: *Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.

Breuer, Ulrich & Matthias Emrich. 2013. Seminar. In Ute Frietsch & Jörg Rogge (Hgg.), *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens*: *Ein Handwörterbuch* (Mainzer Historische Kulturwissenschaften 15), 376–381. Bielefeld: transcript.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung: Methodische Vorschläge für praxisorientierte Forschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*(72). 63–98.

Deppermann, Arnulf. 2000. Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1. 96–124.

Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren*: *Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf. 2013. Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse. In Martin Hartung & Arnulf Deppermann (Hgg.), *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*, 32–59. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Deppermann, Arnulf & Reinhold Schmitt. 2007. Koordination: Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In Reinhold Schmitt (Hg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Studien zur deutschen Sprache 38), 15–54. Tübingen: Narr.

Fiehler, Reinhard. 2002. Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In Gisela Brünner, Reinhard Fiehler &

Walther Kindt (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung.*: *Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*, 18–35. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
Fiehler, Reinhard. 2012. Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? – Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan G. Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit*: *Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (Germanistische Linguistik 296), 249–265. Berlin: De Gruyter.
Flick, Uwe. 2019. Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hgg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 473–488. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Geißner, Hellmut K. 2002. Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations'trainings'. In Gisela Brünner, Reinhard Fiehler & Walther Kindt (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung.*: *Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*, 197–210. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
Grieshammer, Ella. 2018. *Textentwürfe besprechen*: *Analysen aus der akademischen Schreibberatung.* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft 5). Bielefeld: wbv.
Grzella, Markus, Kristina Kähler & Sabine Plum. 2018. *Präsentieren und Referieren*. Stuttgart: Metzler.
Krause, Ulrike-Marie. 2007. *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
Loos, Peter & Burkhard Schäffer. 2001. *Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
Mondada, Lorenza. 2016. *Conventions for multimodal transcription*. https://franzoesistik.phil-hist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (zuletzt aufgerufen am 26.11.2022).
Mondada, Lorenza & Reinhold Schmitt. 2010. Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt (Hgg.), *Situationseröffnungen*: *Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion* (Studien zur deutschen Sprache 47), 7–52. Tübingen: Narr.
Mönnich, Annette. 2010. Funktionen von Hörerrückmeldungen in Feedbackgesprächen. In Nicole Hinrichs & Anika Limburg (Hgg.), *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource.* (Stauffenburg-Festschriften), 231–249. Tübingen: Stauffenburg.
Paul, Ingwer. 1999. *Praktische Sprachreflexion* (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 61). Tübingen: Niemeyer.
Pick, Ina & Dorothee Meer. 2018. Wissenschaftskommunikation durch ‚Anwendung'? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In Martin Luginbühl & Juliane Schröter (Hgg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit*: *Linguistisch betrachtet* (Sprache in Kommunikation und Medien), 197–221. Bern et al.: Lang.
Rädiker, Stefan & Udo Kuckartz. 2019. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*: *Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
Reinhart, Martin, Anne K. Krüger & Felicitas Hesselmann. 2019. Nach der Bewertung ist vor der Bewertung – Sichtbarkeit und Emotionalität als verbindende Elemente von Bewertungsprozessen. In Stefan Nicolae, Martin Endreß, Oliver Berli & Daniel Bischur (Hgg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit*, 125–145. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Sadler, Royce D. 2013. Opening up feedback. Teaching learners to see. In Stephen Merry, Margaret Price, David Carless & Maddalena Taras (Hgg.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education*: *Developing dialogue with students*, 54–63. New York: Routledge.

Schindler, Kirsten. 2012. Wann ist eine Rückmeldung effektiv? Aus Rückmeldegesprächen etwas über Textprodukte und Schreibprozesse lernen. *JoSch – Journal der Schreibberatung* 4(01). 10.3278/JOS1201W016.

Schmidt, Thomas. 2018. Gesprächskorpora: Aktuelle Herausforderungen für einen besonderen Korpustyp. In Marc Kupietz & Thomas Schmidt (Hgg.), *Korpuslinguistik* (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020 5), 209–230. Berlin & Boston: De Gruyter.

Schwarze, Cordula. 2015. Angemessenheitsverhandlungen in Auswertungsgesprächen in der Hochschullehre. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11(02). 190–199.

Schwarze, Cordula (2018): Normen und Normdiskussionen in Feedbackprozessen zu mündlichen Präsentationen. *ide – informationen zur deutschdidaktik*, 04/2018. 58–69.

Schwarze, Cordula. 2021. Feedbackpraktiken im Schreibcoaching: Texte besprechen in der Hochschullehre. *Coaching | Theorie & Praxis,* 7, 117–134. 10.1365/s40896-020-00045-x.

Selting, Margret, Peter Auer & et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353–402.

Slembek, Edith & Hellmut K. Geißner (Hgg.). 1998. *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. St. Ingbert: Röhrig.

Strübing, Jörg, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke & Thomas Scheffer. 2018. Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie* 47(2). 10.1515/zfsoz-2018-1006.

Stukenbrock, Anja. 2009. Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In Karin Birkner & Anja Stukenbrock (Hgg.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*, 144–169. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Tuma, René. 2013. Visuelles Wissen: Die Videoanalyse im Blick. In Petra Lucht, Lisa-Marian Schmidt & René Tuma (Hgg.), *Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen*: *Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie), 49–69. Wiesbaden: Springer VS.

VERBI Software. 2020. *MAXQDA*: *Plus 20 Network*. Berlin. https://www.maxqda.com.

Vogl, Susanne. 2019. Gruppendiskussion. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hgg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 695–700. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wolf, Eberhard. 1998. „...fiel in der Sendung nicht weiter auf...“ Erfahrungen mit „Feedback“–Prozessen während eines einwöchigen Seminars „Verhalten vor der Kamera“ für VolontärInnen. In Edith Slembek & Hellmut K. Geißner (Hgg.), *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*, 215–225. St. Ingbert: Röhrig.

Stefan Hauser / Vera Mundwiler

Good practice als Ergebnis partizipativer Unterrichtsforschung – Wie Praxis und Forschung von einer Zusammenarbeit profitieren können

1 Einleitung

Wenn im Rahmen anwendungsorientierter Forschung danach gefragt wird, wie das Verhältnis von Forschung und Praxis gestaltet werden kann oder soll, damit aus (angewandter) Forschung ein Nutzen für die Praxis entsteht, dann sind damit theoretische, methodologische, aber auch ganz praktische Fragen der Organisation von Forschungsvorhaben verbunden. Wenn man sich zusätzlich dafür interessiert, wie nicht nur die Erkenntnisse der Forschung für die Praxis nutzbar gemacht werden können, sondern wie Kooperationen gestaltet sein könn(t)en, sodass für beide Seiten ein möglichst großer Nutzen resultiert, dann verändert sich die Ausgangslage erneut. Auf beide Aspekte wollen wir im Folgenden eingehen, indem wir anhand eines Beispielprojekts zum Thema Klassenrat einen Kooperationstyp vorstellen, der nicht nur die Praxis als Benefizientin und die Forschung als Benefaktorin von anwendungsorientierter Forschung versteht, sondern auch mit der umgekehrten Wirkungsrichtung rechnet.

Unser Beitrag hat zum Ziel, Erfahrungen mit einer besonderen Form der Angewandten Forschung zu präsentieren und zu reflektieren, die wir als *partizipative Unterrichtsforschung* bezeichnen. Es geht um ein gesprächsanalytisch angelegtes Projekt zur Unterrichtskommunikation, das den Anspruch hat, nicht nur *über* das Schulfeld zu forschen, sondern auch *mit* dem Schulfeld und *für* das Schulfeld. Damit verfolgen wir das Ziel, die Erwartung an angewandte Unterrichtsforschung zu erfüllen, wonach Forschung „über Problemanalysen hinaus zu Lösungsoptionen beitragen" (Beywl und Künzli David 2020: 58) soll. Mit partizipativer Unterrichtsforschung ist also eine Herangehensweise gemeint, die davon ausgeht, dass es möglich ist, relevante Erkenntnisse sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis zu generieren, wenn im Forschungsprozess kooperiert wird und wenn es gelingt, verschiedene Formen von Expertise zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei orientieren wir uns maßgebend an den Zielvorstellungen der Lehrpersonen und analysieren gemeinsam mit ihnen ihr

https://doi.org/10.1515/9783111010083-007

Unterrichtshandeln – konkret den Klassenrat. Wir sprechen dann von *good practice*, wenn Zielvorstellungen und Unterrichtshandeln kongruent sind.

Im Folgenden werden wir zunächst das Verhältnis von Theorie und Praxis aus einer eher allgemeinen Perspektive beleuchten, um den hier gewählten Ansatz der partizipativen Unterrichtsforschung besser verorten zu können. Wir verstehen sowohl die Identifikation als auch die Analyse von *good practice* von Anfang an als gemeinsame Aufgabe von Forschenden und Lehrpersonen. In einem weiteren Schritt stellen wir die konkrete Zusammenarbeit vor, die zur situativen Verbesserung des Unterrichtshandelns führen soll.

2 Interdisziplinäre Perspektiven auf Angewandte (Unterrichts-) Forschung

Die Vorstellung, dass Unterrichtsforschung – sei es erziehungswissenschaftliche, didaktische oder gesprächsanalytische Forschung – einen konkreten Nutzen für Lehrpersonen im Schulfeld haben soll, findet im Kontext der LehrerInnenbildung typischerweise großen Anklang. Diese Forderung ist allerdings keineswegs unumstritten und wird bisweilen gar in ihrer möglichen Umsetzung angezweifelt. So beschreibt Herzog (2015) die Komplexität des pädagogischen Handelns als Hindernis für die unmittelbare Ableitung praktikabler Lösungen:

> Die Komplexität des pädagogischen Gegenstands impliziert zwar nicht, dass er nicht erforscht werden kann. Die Ergebnisse pädagogischer Forschung werden aber nie so sein, dass sie dem pädagogischen Handeln unmittelbar dienlich sein können. (Herzog 2015: 158)

Was Herzog hier andeutet, ist, dass Forschung pädagogische Prozesse zumeist in so kleine Zusammenhänge zerlegen (und möglichst kontrollieren) muss, um sie beobachtbar und nachweisbar zu machen, dass aus den resultierenden Befunden typischerweise keine brauchbaren Handlungsanweisungen für die Praxis resultieren (können). Damit stellt er sich kritisch gegen ein utilitaristisches Forschungsverständnis, welches erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung ausschließlich als anwendungsbezogene Forschung verstehen möchte. Eine dezidiert kritische Einschätzung gegenüber der direkten Verwertbarkeit von Forschungserkenntnissen formulieren auch Gabriel und Tausendfreund (2020):

> Forschung kann nicht direkt «anwendungsfertiges» Wissen generieren, ohne Praxis zu bevormunden – ebenso wenig, wie Wissenschaft handeln kann: Theorie und Wissenschaft

> sind notwendigerweise immer eine rekonstruktive Abstraktion von Praxis oder Wirklichkeit. (Gabriel und Tausendfreund 2020: 98)

Im Unterschied zu diesen prinzipiellen Bedenken, die eine Unvereinbarkeit von (grundlagenorientierter) Forschung mit praxisrelevanten Anwendungen konstatieren, steht für uns die Frage im Vordergrund, ob und wie es möglich ist, von Anfang des Forschungsprozesses an vermehrt mit der Praxis zusammen zu arbeiten, um die Herstellung von Praxisrelevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse als gemeinsame Aufgabe von (angewandter) Forschung und Praxis zu verstehen. Brühwiler und Leutwyler (2020) machen darauf aufmerksam, dass für das Gelingen partizipativ angelegter Forschungsvorhaben ein früher Einbezug von PraktikerInnen eine entscheidende Rolle spielen kann:

> Es macht für die Praxisrelevanz einen großen Unterschied, wenn Fachpersonen aus ihren jeweiligen Praxiskontexten nicht erst am Ende des Forschungsprozesses, also in der Verwertungsphase, miteinbezogen und mit Ergebnissen 'beliefert' werden, sondern schon bei der Entwicklung von (praxisrelevanten) Forschungsfragen oder bei der Planung einer Intervention ihre Perspektive einbringen können. (Brühwiler und Leutwyler 2020: 22)

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis ist auch für die Angewandte Gesprächsforschung seit jeher ein Thema, das zu intensiven Debatten Anlass gibt (vgl. Becker-Mrotzek und Brünner 1992). Bislang lag dabei der Fokus vor allem auf der Frage, wie der Transfer von bereits erfolgten Analysen und Erkenntnissen aus der Forschung in die Praxis gelingen kann. Damit mögen zwar die Bedürfnisse aus der Praxis leitend für die Implementierung von Forschungsergebnissen sein, jedoch scheint in dieser Diskussion lange eine Sichtweise dominiert zu haben, die die Forschung und die Praxis als zwei getrennte Funktionsbereiche betrachtet, die – abgesehen von der Datenerhebung – erst *nach* dem eigentlichen Forschungsprozess in Austausch treten. Auch dominiert(e) die Denkweise, dass von einem epistemischen Gefälle zwischen ExpertInnen auf der einen und Laien auf der anderen Seite auszugehen sei. Demgegenüber wird in neueren Arbeiten der Angewandten Gesprächsforschung zunehmend eine Ausrichtung an Fragestellungen und Zielsetzungen aus der Praxis gefordert, um damit zu besseren Umsetzungen zu gelangen und um sich näher an den Bedürfnissen der Praxis zu orientieren (vgl. Brünner und Pick 2020; Pick und Meer 2018).

Auch in der Bildungs- und Sozialforschung haben sich Konzeptualisierungen herausgebildet, die das Verhältnis von angewandter Forschung und Praxis weniger dichotomisch organisiert, sondern ineinander verschränkt und auf ein Zusammenwirken hin verstehen. Damit wird in verschiedenen Ansätzen die Idee verbunden, dass Praxisrelevanz „als gemeinsame Aufgabe von Forschung und Praxis kooperativ zu erzeugen ist“ (Brühwiler und Leutwyler 2020: 22). Vor dem

Hintergrund derartiger Zielvorstellungen hat sich auch der hier vorgestellte Ansatz der partizipativen Unterrichtsforschung herausgebildet. Neben Fragen und Desideraten, wie sie in der (jüngeren) *Angewandten Gesprächsforschung* formuliert werden, sind für das vorliegende Projekt auch Ideen und Erfahrungen aus weiteren Forschungskontexten zur Kenntnis genommen worden: *Praxisforschung*, *Aktionsforschung*, *Design-based research*, *Design-based implementation research*, *third space*, *Research-practice partnerships*, *partizipative*, *transformative* oder *gestaltungsorientierte Forschung* (in jüngerer Zeit etwa auch *Citizen Science*).

Die verschiedenen Ansätze verbindet das Interesse an der Frage, wie Kooperationen zwischen PraktikerInnen und Forschenden organisiert sein sollten, damit gemeinsam ein für alle relevanter Erkenntnisgewinn erzielbar ist. Es geht darum, welche Rahmenbedingungen es erlauben, gleichermaßen forschungsbasiert als auch praxisrelevant zu agieren. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit gilt in den meisten der oben genannten Herangehensweisen quasi als Leitmotiv; so wird beispielsweise in der Praxisforschung „[p]artnerschaftliches Erforschen und Verändern von sozialer Wirklichkeit“ (Moser 2018: 464) als Ziel formuliert. Dabei wird nicht negiert, dass die Beteiligten aus Praxis und Forschung unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgen (können):

> Praktikerinnen und Praktiker und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kooperieren als Akteurinnen und Akteure miteinander, auch wenn Teile ihrer Interessenlage unterschiedlich sind. So erhoffen sich die Praktikerinnen und Praktiker eine Optimierung von Prozessen in ihren Praxissystemen, während die Forscherinnen und Forscher besonders an Theoriebildungsprozessen interessiert sind – um mit ihrer Arbeit den Stand des wissenschaftlichen Diskurses ihrer Disziplin zu verändern. (Moser 2018: 465)

Zentral ist also, dass die Beteiligten am selben Gegenstand arbeiten, jedoch auch unterschiedliche Fragestellungen bearbeiten können, die jeweils für die eigene Arbeit wichtig sind (vgl. dazu auch Raatz 2016: 38). Obwohl die partnerschaftliche Zusammenarbeit grundsätzlich leitend ist, zeigen sich in den Konzeptionen unterschiedliche Ausprägungen dieser Zusammenarbeit und den entsprechenden Rollen der Beteiligten. Beispielsweise setzt die Aktionsforschung nach Altrichter, Posch und Spann (2018: 13) einen starken Fokus auf die Lehrpersonen, die selbst Fragestellungen und Forschungsprojekte entwickeln sollen, während die Forschenden in diesem Ansatz eher unterstützend als ‚Critical Friends' beigezogen werden. Eine andere Akzentuierung findet sich bei der Beschreibung gestaltungsorientierter Ansätze (Design-based research), wenn der „kontinuierliche Einbezug von Praktikern“ (Raatz 2016: 40) hervorgehoben wird. Damit wird die Hauptverantwortung bei den Forschenden gesehen, die grundlegend für den Forschungsprozess zuständig sind, aber die PraktikerInnen stets einbeziehen

sollen. Aufschlussreich ist etwa auch die Konzeption des *third space*, die aus gestaltungsorientierten Ansätzen hervorgegangen ist (vgl. Smith 2019): Der *third space* wird als Diskursraum verstanden, in welchem Mitglieder verschiedener *communities of practice* zusammentreffen und durch diesen Austausch von Wissen und Erfahrungen gemeinsames Forschen und Lernen ermöglichen (vgl. Abb. 1).

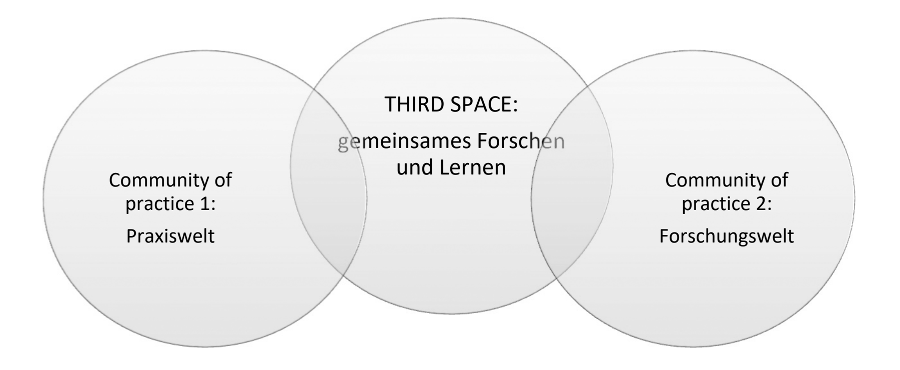


Abb. 1: *Third space* als gemeinsamer Diskursraum von PraktikerInnen und Forschenden (in Anlehnung an Smith 2019: 112)

Die Lehrpersonen gehören der Praxiswelt bzw. der *community of practice* 1 an und sind u.a. daran interessiert, einen lernförderlichen Unterricht für ihre Lernenden zu gestalten. Die Forschenden sind Teil der *community of practice* 2 und beschäftigen sich u.a. mit methodischen (bzw. methodologischen) und analytischen Problemen und mit Fragen der Theoretisierung. Beywl und Künzli David (2020: 55) unterscheiden auch zwischen einem *instrumentellen* und einem *konzeptionellen Nutzen*. Demnach ist die Mehrheit der PraktikerInnen primär an einem instrumentellen Nutzen interessiert, während Forschende v.a. auch abstrakteren, konzeptionellen Nutzen in den Blick nehmen. Das sind teils unterschiedliche Ziele und im gemeinsamen Diskursraum gilt es nun, eine Schnittmenge der Erkenntnisinteressen zu definieren, die gemeinsam im Projekt bearbeitet werden. Das bedeutet aber auch, dass weiterhin je eigene Teilziele verfolgt werden können. Weiter bedienen sich beide Berufsgruppen einer je eigenen (Fach-)Sprache und verorten sich in teils unterschiedlichen Diskurstraditionen. Hinzu kommt, dass GesprächsforscherInnen für Analysezwecke typischerweise Transkripte verwenden, um sehr detaillierte Erkenntnisse über Gesprächsphänomene zu erlangen.

Diese Art der Datenaufbereitung und Datenanalyse ist für PraktikerInnen nicht ohne Weiteres zugänglich und es gilt in der Zusammenarbeit zu klären, inwiefern Transkripte für das gemeinsame Verständnis notwendig sind oder wie zur Bearbeitung der gemeinsamen Ziele im *third space* eine gemeinsame Form der Verständigung gefunden werden kann. In unserem Fall haben wir für die Gespräche mit den Lehrpersonen auf die Verwendung von Transkripten verzichtet. Für unsere eigenen weiterführenden Erkenntnisinteressen hingegen war die Arbeit mit Transkripten unerlässlich.

Gemäß Smith (2019: 116) liegt in diesem Diskursraum des *third space* grosses Potenzial für Erkenntnisgewinn: „The consequence of this inquiry is new learning for members of both communities of practice, learning that drives the decisions each makes about future action“. Deutlich wird hier, dass es nicht nur um Fragen und Bedürfnisse der Praxis geht, auf die die Wissenschaft mit Erklärungen oder gar Lösungen reagieren soll, sondern dass die Expertise aller Beteiligter einbezogen und gleichermaßen für das gemeinsame Weiterkommen genutzt wird. Auch die Konzeption der partizipativen Unterrichtsforschung hat sich an der Idee orientiert, beidseitigen Erkenntnisgewinn zu generieren (vgl. dazu die Ausführungen zum konkreten Vorgehen in Abschnitt 4).

3 Der Klassenrat – Vorbemerkungen zum Projekt[1]

Der Klassenrat ist an vielen Schulen ein gängiges Format, um Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, selbstverantwortlich eigene Anliegen in der Gruppe zu besprechen. Das Desiderat nach Mitsprache und Mitgestaltung in der Schule wird in der praxisorientierten Literatur zum Klassenrat hervorgehoben, indem der Partizipationsanspruch im Sinne einer pädagogischen Handlungsmaxime zu einem zentralen Anspruch einer modernen Schule erklärt wird:

> Im Klassenrat haben alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichberechtigt die Möglichkeit, ihre Meinung zu allen zur Diskussion stehenden Themen zu äußern, neue Themen einzubringen und über das gemeinsame Lernen und Zusammenleben mitzubestimmen. (Burg et al. 2006: 28)

Es entspringt aber nicht nur einem pädagogischen Ideal, Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten der Teilhabe und der Mitverantwortung zu bieten, sondern

1 Der Ansatz der partizipativen Unterrichtsforschung wurde bisher im hier vorgestellten Projekt zum Klassenrat und einem weiteren Projekt zum Kooperativen Lernen erprobt.

dies geht auch aus einem politischen Auftrag hervor: Seit der Einführung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1989 sieht sich die Schule mit der Frage konfrontiert, wie dem rechtlichen Anspruch auf schülerseitige Partizipation institutionell Rechnung getragen werden kann. Mit der Ratifizierung der Konvention wird Kindern und Jugendlichen nämlich das Recht zugesichert, sich eine eigene Meinung zu bilden, „diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ und sie „angemessen entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ berücksichtigt zu wissen (Unicef 1989: Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention). Nun hat zwar das Partizipationspostulat in verschiedenen Bildungsdiskursen eine viel weiter zurückreichende Tradition (vgl. Reichenbach 2006; Bonanati 2018), aber mit der Ratifizierung der UN-Konvention hat sich für die Institution Schule zusätzlich zur *pädagogischen* Forderung auch eine *rechtliche* Verbindlichkeit bemerkbar gemacht, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um dem Partizipationsanspruch von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.[2] Die Schule reagiert auf diese Forderung mit einer Reihe unterschiedlicher Maßnahmen (vgl. dazu die verschiedenen Beiträge in Hauser und Nell-Tuor 2019). *Eine* Möglichkeit, den pädagogischen Partizipationsanspruch im schulischen Alltag einzulösen, ist der Klassenrat.

Mit dem Klassenrat sind typischerweise unterschiedliche Ziele verbunden, die von der Beteiligung an der Gestaltung des Schulalltags, der Konfliktbewältigung und dem Demokratie-Lernen bis hin zur Förderung von Gesprächskompetenz und weiteren Aspekten fachlicher und überfachlicher Kompetenzen reichen (vgl. z.B. de Boer 2018; Edelstein 2010; Nell-Tuor und Haldimann 2019), was exemplarisch aus dem folgenden Ausschnitt aus einem Leitfaden zum Klassenrat hervorgeht:

> Kinder und Jugendliche lernen ihre Gefühle zu äußern, sich eine Meinung zu bilden und ihren Standpunkt zu vertreten. Sie müssen andere Menschen mit ihren Meinungen akzeptieren können und lernen, sie zu respektieren, Kompromisse einzugehen und Gemeinschaftsbeschlüsse zu tragen. Sensibilität für Aufgabenteilung wird erworben, man hat die Möglichkeit zu entdecken, welche Rolle innerhalb einer Gruppe einem liegt, kommunikative Kompetenzen werden geschult und Verantwortung wird auf alle Schultern der Gruppe verteilt werden. (vgl. www.blk-demokratie.de)

---

2 Entsprechend finden sich auch in amtlichen Dokumenten analoge Forderungen, wonach der Klassenrat den Kindern die Möglichkeit bieten solle, „in Angelegenheiten, die sie auch betreffen, ihre Meinung zu vertreten, Meinungen anderer anzuhören und sich mit anderen Positionen auseinanderzusetzen, bei der Lösungsfindung mitzubestimmen, gemeinsame Lösungen zu akzeptieren und mit zu tragen [sic!] und bei der Umsetzung von Beschlüssen mitzuwirken“ (Stadt Zürich 2005: 26).

Verbunden mit den Zielen, die SchülerInnen in ihrer schulischen Teilhabe und Mitbestimmung zu fördern, ist auch die Idee (bzw. das Postulat), dass die Lehrperson sich in diesem Gremium zurückziehen soll, um dem pädagogischen Partizipationsanspruch auch im kommunikativen Vollzug gerecht zu werden. Was es für die Lehrperson jedoch konkret heißt, «sich zurückzuziehen», scheint viele Lehrpersonen zu beschäftigen, was sich in den Erst- und Zweitgesprächen wie auch den Videoaufnahmen vielfach zeigt und im Folgenden demonstriert wird.

Die videografierten Gesprächsdaten sind am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug erhoben worden und werden aktuell im Rahmen eines vom SNF geförderten Projekts zum Thema „Der Klassenrat als kommunikative Praktik – ein gesprächsanalytischer Zugang“ analysiert (Laufzeit 2018–2022; Leitung: Stefan Hauser). Es fand eine Zusammenarbeit mit 14 Lehrpersonen statt (von der dritten Klasse der Primar- bis zur dritten Klasse der Sekundarstufe I) und mit jeder Lehrperson wurden zwei Gespräche durchgeführt und dokumentiert. Zwischen den beiden Gesprächen fanden die Unterrichtsbesuche statt, die videografiert wurden. Von einer Klasse konnten während zwei Jahren alle Klassenratssitzungen gefilmt werden, sodass insgesamt 52 videografierte Klassenratssitzungen vorliegen. Zur Klassenratsinteraktion, die aus der Perspektive der konversationsanalytisch geprägten Interaktionsanalyse (vgl. Deppermann 2008; Sidnell und Stivers 2013; Hausendorf 2015; Birkner et al. 2020) von Interesse ist, liegen bereits einige Publikationen aus dem Projekt vor, die sich spezifisch auf detaillierte Interaktionsanalysen fokussieren (vgl. Haldimann et al. 2017; Hauser und Haldimann 2018; Haldimann 2019; Nell-Tuor und Haldimann 2019, Gregori 2021). Im Folgenden geht es hingegen um die Darlegung der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, die zum Ziel hatte, das Unterrichtshandeln gemeinsam zu reflektieren und – dort wo dies von den Lehrpersonen gewünscht wurde – über Handlungsalternativen nachzudenken.

4 Herstellung von Praxisrelevanz als gemeinsame Aufgabe

Mit der partizipativen Unterrichtsforschung verfolgen wir das Ziel, zusammen mit Lehrpersonen ihre Unterrichtspraxis zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion zu machen. Dabei soll es darum gehen, verschiedene Arten von Expertise zueinander in Beziehung zu setzen. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und uns Forschenden ist in fünf Schritte gegliedert: ein erstes Gespräch, Videoaufnahmen, individuelle Sichtung dieser Daten, ein zweites Gespräch und schließlich die individuelle Umsetzung (vgl. Abb. 2):

A) Erstes Gespräch:
- Gespräch mit Lehrpersonen (LP) zu Erfahrungen, Einstellungen und pädagogischen Zielen
- Lehrpersonen formulieren eigene Forschungsfragen

B) Videoaufnahmen:
- Filmen von Unterrichtsstunden
- Bereitstellen der Videodaten für die individuelle Sichtung

C) individuelle Sichtung der Daten:
- Sichtung durch LP und Forschungsteam
- Orientierung an Zielvorstellungen und Fragen der LP

D) Zweites Gespräch:
- gemeinsame Diskussion der beobachteten Praktiken vor dem Hintergrund der Zielsetzungen
- Bei Passungsdivergenzen: Diskussion möglicher Handlungsalternativen

E) Implementierung:
- individuelle Umsetzung in der Praxis
- punktueller Austausch mit den Forschenden

Abb. 2: Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrpersonen

Im Folgenden werden diese verschiedenen Schritte erläutert und anhand von Beispielen aus dem Projekt zum Klassenrat illustriert.

4.1 Erstgespräch

Mit dem ersten Gespräch (Schritt A) wurde das Ansinnen verfolgt, die Lehrpersonen mit ihren Erfahrungen, Einstellungen, Fragen und pädagogischen Zielvorstellungen zu einer spezifischen Unterrichtspraxis – im konkreten Fall dem Klassenrat – zu Wort kommen zu lassen. Einerseits wurden hierzu vonseiten der Forschenden Impulsfragen vorbereitet (i.S. eines halbstrukturierten Interviews) und an die Lehrpersonen herangetragen und andererseits konnten die Lehrpersonen auch eigene (Forschungs-)Fragen formulieren, die sie gerne mit uns zusammen im weiteren Projektprozess bearbeiten wollten.
Da es sich beim Klassenrat um ein anspruchsvolles Format handelt, mit welchem vielfältige Ziele verfolgt werden können, ging es u.a. darum, die je individuellen Zielsetzungen der Lehrpersonen zu identifizieren.[3] Weiter konnten die Lehrpersonen darlegen, was ihrer Meinung nach in ihrer konkreten Klassenratspraxis gut und weniger gut läuft und wo sie in ihrem eigenen Handeln Verbesserungspotenzial sehen.

Wie bereits erwähnt ist der Klassenrat ein schulisches Interaktionsformat, das stark auf die Mitwirkung und Selbstverantwortung der SchülerInnen abzielt. Um diesen Anspruch umzusetzen, wird im Klassenrat die Gesprächsleitung in der Regel an eine Schülerin oder einen Schüler delegiert, was für viele Lehrpersonen die Frage nach dem eigenen Rollenverständnis in diesen Settings nach sich zieht. Diese Frage wird im folgenden Ausschnitt aus einem Erstgespräch verhandelt:

3 Beispielsweise zeigen sich die individuell verschiedenen Zielsetzungen implizit in den Selbstkategorisierungen der Lehrpersonen. So beschreibt sich eine Lehrperson im Erstgespräch zwar als offen gegenüber der Mitgestaltung und Übernahme von Verantwortung durch die Schülerinnen und Schüler, kategorisiert sich aber zugleich als „Chefin“ und betont dadurch bestehende Hierarchien im Klassenzimmer (Lehrperson, 3. Klasse). Eine andere Lehrperson äußert den gegenteiligen Wunsch, nämlich während des Klassenrats selbst auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler partizipieren zu können und gerade *nicht* als Lehrperson wahrgenommen zu werden: „ich möchte ja einfach als Teil davon sein, also ein Teil von diesem Klassenrat und nicht die Lehrperson“ (Lehrperson, 4. Klasse).

Beispiel 1[4]**:** Lehrperson, 6. Klasse; Erstgespräch ab Min. 14:00; F1 = Forschende, LP = Lehrperson

F1: Und wie würdest du deine Rolle beschreiben, wenn du jetzt, also im Moment, aktuell teilnimmst?

LP: Ja das ist eine meiner Fragen, so ein bisschen. Also ich hab mich ja da schon ein bisschen vorbereitet, was wir gesagt ha... Wie kann ich mich selber noch besser zurücknehmen, oder? Wenn die Gespräche in eine andere Richtung gehen als geplant, wenn sich die Diskussion im Kreise dreht, ähm dann ist es manchmal, ertapp' ich mich schon, dass ich dann wie zu fest übernehme, oder. Da bin ich aber noch nicht so fündig geworden. Dass es nicht so eine Pro-Forma-Übung wird. Oder man hat zwar eine Moderatorin, aber plötzlich bins ich, die die macht, oder.

Die Lehrperson schildert hier ein kommunikatives Dilemma: Einerseits verfolgt sie das Ziel, sich nicht zu sehr in die Diskussionen einzumischen, um damit dem Anspruch gerecht zu werden, die Verantwortung für die Gesprächsorganisation und die Zielerreichung an die SchülerInnen zu delegieren. Andererseits lässt sie aber auch erkennen, sich verpflichtet zu fühlen, die geplante Richtung der Gespräche mitzuverantworten und damit die Kontrolle doch nicht ganz aus den Händen geben zu wollen.[5] Gleichwohl ist der Lehrerin im obigen Beispiel bewusst, dass sie mit diesem Balance-Akt Gefahr läuft, den als partizipativ postulierten Klassenrat zu einer „Pro-Forma-Übung" verkommen zu lassen. Ihre Schilderung bringt zum Ausdruck, dass die Lehrerin ein hohes Bewusstsein dafür hat, dass zwischen den pädagogischen Zielen, die sie mit dem Klassenrat (und auch *im* Klassenrat) verfolgt, und der kommunikativen Umsetzung eine Passungsdivergenz besteht. Das bei den meisten Lehrpersonen gut ausgeprägte Bewusstsein für kommunikative Herausforderungen im Klassenrat hat es erleichtert, gemeinsam Themenschwerpunkte zu identifizieren und damit die Herstellung von Praxisrelevanz als gemeinsame Aufgabe zwischen Forschung und Praxis umzusetzen.

Eine andere Lehrperson weist auf ein weiteres kommunikatives Dilemma hin, nämlich dass dem Partizipationsideal, das den Klassenratsdiskurs prägt, gewisse institutionelle Grenzen gesetzt sind, z.B. wenn SchülerInnen über Anpas-

4 Da es in den Beispielen (1), (2) und (4) um inhaltliche Aspekte geht, verwenden wir geglättete Transkriptionen, die an orthografische Normen angepasst wurden.

5 Es handelt sich dabei um einen Zielkonflikt, der nicht nur in unseren Daten mehrfach thematisiert wird, sondern auch in der Literatur zum Klassenrat verschiedentlich Erwähnung findet. So macht etwa Kunze auf die paradoxe Aufgabe von Lehrpersonen im Klassenrat aufmerksam: „Sie sollen Verantwortung und Führung abgeben, aber genau dies soll in ihrer Verantwortung liegen und unter ihrer Führung geschehen" (Kunze 2004: 310).

sungen von Regeln diskutieren, die am Ende von der Lehrperson abgesegnet werden müssen. Auch hier stellt sich für die Lehrperson die Frage, ob es für den skizzierten Zielkonflikt eine kommunikativ umsetzbare Lösung gibt:

Beispiel 2: Lehrperson, 8. Klasse; Erstgespräch ab Min. 08:10; LP = Lehrperson

LP: Auch in Bezug auf Rollen, ich versuche mich immer ein bisschen rauszuhalten, aber meistens, das ist jetzt für mich wirklich extrem schwierig, meistens sind es auch Themen, die mich dann wirklich persönlich auch betreffen, wenn es darum geht, irgendwelche Regeln anzupassen oder ja. Und es ist dann richtig schwierig auch teilweise und ich bin dann plötzlich wieder im Zentrum, so dieser Rollenwechsel, das gelingt mir noch nicht so. [...] Ähm es ist dann immer, sie beginnen dann nicht richtig zu diskutieren, sondern sie schauen dann immer gleich mich an.

Beide Schilderungen sind insofern typisch für die Erstgespräche, als darin eine von der Lehrperson wahrgenommene und als Problem formulierte Passungsdivergenz zwischen den eigenen pädagogischen Zielen und der konkreten Umsetzung in der Unterrichtsinteraktion zum Ausdruck kommt. Das selbstauferlegte Ziel, die Verantwortung für die Klassenratsinteraktion gänzlich an die Gesprächsleitung aus dem Kreis der SchülerInnen abzugeben, ohne steuernd in die Interaktion einzugreifen, stellt für viele Lehrpersonen eine Herausforderung dar. Entsprechend werden auch Fragen an die Forschenden gestellt, die auf die Lösung dieses kommunikativen Problems zielen.

Wenn sich VertreterInnen verschiedener *communities of practice* im *third space* austauschen, ist dies für die Beteiligten in der Regel nicht mit identischen Erwartungen bzw. Zielvorstellungen verbunden. Während also die Lehrpersonen primär an konkreten Lösungen für problembehaftete Situationen interessiert sind, haben wir Forschende Interesse an jeglichen Daten und Informationen rund um das kommunikative Ereignis, da alles potenziell zur Bedeutungskonstitution in der Interaktion beitragen kann. Dass die Funktion des Austauschs eine zumindest teilweise andere ist, hat sich auch in den Erstgesprächen unseres Projekts gezeigt. Während die Gespräche für die Lehrpersonen wichtig waren, um die (kritische) Reflexion der eigenen Überzeugungen und des eigenen Unterrichtshandelns anzuregen, waren die Gespräche für uns Forschende von großem Wert, um Kontextinformationen zum Feld sammeln zu können. Dabei haben wir uns nicht nur für die Erfahrungen, sondern auch für die Überzeugungen und für die pädagogischen Zielsetzungen der Lehrpersonen interessiert. Trotz teils unterschiedlicher Interesselagen hat sich dies hinsichtlich des Ziels, Praxisrelevanz als gemeinsame Aufgabe zu verstehen, als hilfreich erwiesen.

4.2 Videoaufnahmen und individuelle Sichtung der Daten

Nach dem ersten Gespräch fand ein Unterrichtsbesuch durch die Forschenden statt, die mit verschiedenen Kameras Videoaufnahmen erstellten (Schritt B). Diese Videos wurden dann der Lehrperson zur Verfügung gestellt, sodass sich sowohl die Lehrperson als auch die Forschenden die Videoaufnahmen anschauen konnten (Schritt C). Bei der Sichtung der Videos waren die Fragestellungen der Lehrpersonen leitend. Häufig wurden aber auch noch weitere Beobachtungen angestellt, die dann im zweiten Gespräch fokussiert wurden. Für die Sichtung der Daten stand wenig Zeit zur Verfügung und so wurden von den Forschenden noch keine Transkripte, sondern lediglich Memos mit Beobachtungen erstellt. Jedoch konnten die Forschenden auf Vorerfahrungen mit der videobasierten Gesprächs- und Unterrichtsanalyse zurückgreifen und zugleich fortlaufend die gesichteten Daten miteinander vergleichen.

Exemplarische Videoausschnitte werden direkt zusammen mit der Diskussion dazu im nächsten Abschnitt präsentiert.

4.3 Zweitgespräch

Im zweiten Gespräch (Schritt D) kam es schließlich zum Austausch über die beobachteten Unterrichtsvideos. Ursprünglich war dabei die Idee, sich an der Methode des *Stimulated Recall* (vgl. z.B. Messmer 2015) zu orientieren und anhand von konkreten Videosequenzen ins Gespräch zu kommen. Dieses methodische Vorgehen wurde von uns dahingehend modifiziert, dass die Lehrpersonen nicht die Aufgabe hatten, spontan auf von uns ausgewählte Videoausschnitte zu reagieren, um retrospektiv Einblick in Handlungs- und Denkprozesse zu bekommen. Vielmehr waren die Lehrpersonen gebeten, im Rahmen der individuellen Sichtung (Schritt C) selbst Videoausschnitte zu identifizieren, die ihnen für ihre Fragestellungen und Beobachtungen geeignet erschienen. Da das nicht immer gleich konsequent umgesetzt wurde, wurde teilweise auch ohne direkte Bezüge auf eine spezifische Stelle aus den Videodaten über ausgewählte Aspekte der Unterrichtsinteraktion gesprochen.

Im Rahmen des zweiten Gesprächs richten wir uns erneut an den (Forschungs-)Fragen und Zielsetzungen der Lehrpersonen aus. Das bedeutet, dass wir nicht vorgängig *good practice* definieren, sondern gemeinsam im Prozess mit den Lehrpersonen analysieren, welche Praktiken in welchen Kontexten und vor dem Hintergrund welcher Zielsetzungen auch tatsächlich zielführend sind. Dies scheint uns im vorliegenden Forschungszusammenhang angemessen zu sein, da wir trotz vergleichbaren Settings eine große Variation bei den didaktischen

Zielen antreffen, sodass uns eine Bewertung isoliert von den Zielsetzungen der PraktikerInnen nicht sinnvoll erscheint. Auch Brünner und Pick (2020: 68) betonen, dass eine Berücksichtigung der Ziele im Praxisfeld notwendig sei: „Maßstäbe von Bewertungen, vor allem im Hinblick auf good practice, müssen die Ziele der sprachlich Handelnden und die Zwecke in den Praxisfeldern berücksichtigen".

Im folgend diskutierten Fall bezieht sich die Diskussion auf mehrere Stellen aus dem Videomaterial. Ausgehend vom Erstgespräch, in welchem die Lehrperson den Wunsch äußerte, vermehrt die Verantwortung für die Klassenratsinteraktion den SchülerInnen zu überlassen, wurde nun nach der Sichtung des Videos übereinstimmend von der Lehrperson und den Forschenden die Beobachtung angesprochen, dass die Lehrperson im gefilmten Klassenrat stark steuernd auftrete und auch von den SchülerInnen als leitende Person wahrgenommen werde. Dies äußert sich in der Klassenratsinteraktion durch die lehrpersonenseitige Redeübernahme an Stellen, die typischerweise durch die Gesprächsleitung besetzt wären (Themenübergänge, Teilzusammenfassungen, Nachfragen, Redeübergaben, Organisation weiterer Schritte etc.) und auch durch Blickkontakt und Zuwendung der SchülerInnen hin zur Lehrperson. Zugleich lässt sich an einigen Stellen aber beobachten, dass die Lehrperson explizit darum bemüht ist, den Gesprächsleiter in seiner Rolle zu bestärken und verbal wie auch nonverbal (insbesondere durch Blickkontakt) an seine Aufgaben zu erinnern. Die von der Lehrperson im Erstgespräch zur Sprache gebrachte Vermutung, oft in den Gesprächsverlauf einzugreifen und als steuernde Instanz präsent zu sein, wurde also durch die Sichtung sowohl von der Lehrperson als auch von uns Forschenden bestätigt.

Um nachvollziehbar zu machen, auf welche Beobachtungen sich die Beteiligten im Zweitgespräch stützen, wird hier zur Illustration eine entsprechende Stelle aus den Videodaten als Transkript präsentiert.[6] Wichtig für das Verständnis dieses Ausschnitts ist, dass sich die vorangehende Klassenratsinteraktion um die Frage dreht, wer von den SchülerInnen sich als Vertretung in den Schulhausrat zur Verfügung stellt. Es gibt ein paar Nachfragen und Vorschläge, jedoch noch keine Ratifizierung der Wahl o.ä. Als nun Nebengespräche beginnen, setzt die Lehrperson ein:

6 Dieses Transkript in Beispiel (3) stand während des Gesprächs nicht zur Verfügung und wurde erst zu einem späteren Zeitpunkt für die Bearbeitung weiterer Forschungsfragen erstellt.

Beispiel 3[7]**:** Klassenrat, 8. Klasse; Ausschnitt ab Min. 29:11; LP = Lehrperson, GLm = Gesprächsleiter, PFm = Protokollführer, Am/Im/Jm/Bm = Schüler; Hw = Schülerin

→	1403	LPw:	(und) jetzt düemer das no RICHtig mache,=oder? ((nickt leicht; schaut für ca. 6.2 Sek. zu GLm))
	1404		(1.94)
	1405	Im:	((meldet sich))
	1406	Jm:	((meldet sich für 5.4 Sek.)) ICH bi für dr moritz;]
	1407	Bm:	((meldet sich für ca. 2.5 Sek.)) [<<laut> jo (.) [MOritz >–]
	1408	Jm:	[<<laut> RAAB >–]
→	1409	GLm:	ja ((meldet sich und schaut dann zu LPw für ca. 3.7 Sek.)) (.) [MOritz;]
	1410	Bm:	[<<lachend> (MOritz);>]
	1411	PFm:	[((meldet sich)) <<lachend> JA >;]
→	1412	LPw:	[(.) ((nickt in die Richtung von GLm)) du bisch d läitig JOnas, ((hält Handflächen nach aussen und schaut in die Runde))
	1413	Im:	[((meldet sich))
→	1414	GLm:	(--) ja wär STIMMT ((zeigt mit der Traktandenliste auf Am)) (.) da- für ab-
→	1415		dass dr moritz in KLASserat chunnt,
	1416	Hw:	[(-) <<leise> (nid KLAsserat) >]
	1417	?	[(-) ((unverständlich, ca. 0.7 Sek.)]
→	1418	LPw:	[SCHUELhuusrat;]
	1419	Klasse:	[((alle SuS ausser Am melden sich für ca. 10.9 Sek.))
	1420	GLm:	äh SCHUELhuusrat (.) genau;

Nachdem die Lehrperson vorschlägt, die Wahl nun noch „richtig“ zu machen (Z. 1403), blickt sie für mehr als 6 Sekunden den Gesprächsleiter an. Mit ihrer Körperausrichtung und ihrem Blickverhalten gibt sie zu verstehen, wen sie für den geeigneten nächsten Sprecher hält. Gleichzeitig gibt es mehrere Stimmmeldungen und auch der Gesprächsleiter meldet sich, während er zur Lehrperson blickt (Z. 1409). Multimodal zeigt sich beim Gesprächsleiter einerseits eine Unsicherheit bzgl. des Rederechts und andererseits eine starke Orientierung an der Lehrperson. Diese demonstriert ihre Nichtverfügbarkeit als Moderatorin zunächst noch durch „verbale Abstinenz“ (vgl. Heidtmann und Föh 2007) bzw. Verweigerung der Turnübernahme, um dann schließlich doch noch das Rederecht dem Gesprächsleiter zuzuweisen: „du bist die Leitung, Jonas“ (Z. 1412). Daraufhin übernimmt der Gesprächsleiter seine Rolle als Moderator und initiiert eine Abstimmung (Z. 1414, 1415). Als er jedoch versehentlich „Klassenrat“ anstatt „Schul-

7 Beispiel 3 wurde nach den GAT2-Konventionen transkribiert (Selting et al. 2009) und im schweizerdeutschen Dialekt belassen.

hausrat“ sagt, setzt die Lehrperson mit einer Fremdreparatur ein (Z. 1418) und macht damit klar, dass die Steuerung und Deutungshoheit bei ihr liegt. Ihr Partizipationsstatus ist insofern ambivalent, als sie zwar einerseits multimodal und durch verbale Abstinenz kommuniziert, nicht in der Rolle der Verantwortlichen verfügbar zu sein, andererseits aber doch im Sitzkreis anwesend ist und mehrfach interveniert, wenn die Interaktion einen unerwünschten Verlauf zu nehmen droht.

Obschon die Lehrperson betont, nicht die Regisseurin des Klassenrats sein zu wollen, findet sie sich mehrfach in genau dieser Rolle wieder, was z.B. an Handlungsanweisungen (Z. 1403) oder an Funktionszuweisungen (Z. 1412) und anderen Interventionen (Z. 1418) ersichtlich ist. Was diese lehrpersonenseitige relative Dominanz betrifft, ist es für uns aus der Perspektive der Forschenden ganz entscheidend, dass wir das Verhalten nicht bewerten. Aus einer beobachtend-analytischen Perspektive können wir zwar bestätigen, dass die Lehrperson wichtige gesprächsstrukturierende Funktionen einnimmt, die sie eigentlich nach eigenen Angaben den SchülerInnen übertragen möchte. Und es lässt sich auch beobachten, dass sie darum bemüht ist, den Gesprächsleiter als Verantwortlichen einzubeziehen. Dass ihr dies nicht nach Wunsch gelingt, ist jedoch lediglich für sie, aber nicht für uns, ein ‚Problem‘: Während es aus einer gesprächsanalytischen Perspektive keiner Wertung bedarf, stellt sich aus einer pädagogischen Perspektive die Frage, wie diese Passungsdivergenz zwischen Anspruch und Umsetzung behoben werden kann. Aus gesprächsanalytischer Sicht kann es nicht darum gehen, die Lehrerin zu kritisieren, sondern die Frage ist viel eher, ob es Handlungsalternativen gibt, die es der Lehrperson erlauben, ihre selbst gewählten Zielsetzungen zu erreichen. Maßgebend sind allein die pädagogischen Ziele der Lehrperson und die Frage, wie die Lehrperson darin unterstützt werden kann, ihre Zielvorstellungen zu erreichen. Diese Haltung, die keine Wertung über die Qualität der Klassenratsinteraktion vorsieht, nennen wir «non-programmatisch». Wir formulieren also keine Gütekriterien für das Gelingen von Klassenratsinteraktion, sondern fragen einzig danach, ob die Zielsetzungen der Lehrperson in der Interaktion beobachtbar sind – und falls nicht, wie sie in der Erreichung der Ziele unterstützt werden könnte.

Im Gespräch zwischen der Lehrperson und den Forschenden wird die Problematik besprochen, dass der Lehrperson selbst, aber auch den SchülerInnen nicht wirklich klar zu sein scheint, wer im Klassenrat wofür die Verantwortung trägt. Das folgende Beispiel illustriert, wie die Lehrperson ihren Handlungskonflikt beschreibt, als der Schüler Jonas seine Leitungsfunktion nicht ihren Erwartungen gemäß wahrnimmt.

Beispiel 4: Lehrperson, 8. Klasse; Zweitgespräch ab Min. 19:08; LP = Lehrperson

LP: Er hat wie eine Aufgabe oder und nimmt die logischerweise nicht wahr? Oder also nicht logischerweise, er nimmt sie nicht wahr in dem Moment. Und für mich so wie so, lass ich es einfach so stehen? Oder er ist manchmal dann auch so (--) eben so um Hilfe, also Hilfe, er hat nicht so genau gewusst was er jetzt muss, oder? Und er hat gesehen, ich frage ihn an? Und und, oder was jetzt? Und (--) ja für mich dann auch in dem Moment. Er kann ja (-) was mach ich jetzt? Dem Kind jetzt sagen was er zu tun hat? Er ist eigentlich der Leiter?

Hier erläutert die Lehrperson ihren Zielkonflikt in Bezug auf die Übernahme der Leitung im Klassenrat. Wie bereits erwähnt hat die Lehrperson im ersten Gespräch ihre Schwierigkeit mit dem Rollenwechsel angesprochen und ihren Wunsch geäußert, sich eigentlich „rauszuhalten" (vgl. Beispiel 2). Aus ihren Erläuterungen in Beispiel 4 geht hervor, dass sie den suchenden Blick des Schülers auch als Hilfesuchen wahrnimmt und – so ist zu vermuten – die nicht wahrgenommene Leitung auch als noch fehlende Kompetenz einstuft. Mit der Formulierung „Er ist eigentlich der Leiter" wird jedenfalls angedeutet, dass der als Moderator bestimmte Schüler seine Funktion nicht entsprechend der Erwartungen wahrnimmt, was die Lehrperson vor die Entscheidung stellt, entweder selbst steuernd einzugreifen (und damit den Partizipationsanspruch der SchülerInnen zu untergraben) oder nicht zu intervenieren (und damit zu riskieren, dass die Interaktion einen unerwünschten Verlauf nimmt).

Die Funktion des Zweitgesprächs beschränkt sich nicht darauf, Beobachtungen zur Klassenratsinteraktion auszutauschen, sondern es geht auch darum, gemeinsam darüber nachzudenken, mit welchen Maßnahmen die von der Lehrperson formulierten Ziele gegebenenfalls noch besser erreicht werden könnten. Im vorliegenden Fall wurde die Lehrperson von uns bspw. mit der Frage konfrontiert, ob es denkbar wäre, dass sie nicht am Sitzkreis teilnimmt, sondern sich außerhalb des Kreises (z.B. am Lehrerpult) aufhält oder gar den Raum verlässt. Hintergrund dieser Idee war die Beobachtung, dass die Anwesenheit der Lehrperson regelmäßig dazu führte, dass sie von den SchülerInnen als Lehrperson adressiert wurde oder dass sie (teilweise ungewollt) als Lehrperson agierte. Sie war gewissermaßen in zwei komplementären Rollen anwesend, einerseits als ‚Nicht-Lehrerin' und andererseits als Lehrerin. Das Problem ihrer hybriden Anwesenheit könnte – so die Idee – dadurch entschärft werden, dass sie im Klassenrat nicht anwesend ist und damit auch nicht als Interaktionspartnerin adressierbar ist. Dies könnte dazu beitragen, dass die SchülerInnen die ihnen übertragene Verantwortung über das Interaktionsgeschehen tatsächlich übernehmen können (bzw. müssen) und nicht darauf zählen können, dass die Lehrperson interveniert,

wenn etwas nicht nach Plan läuft (vgl. dazu Hauser und Haldimann 2018; Nell-Tuor und Haldimann 2019; Haldimann 2019).

Im Zweitgespräch wurden also ausgehend von den Fragen der Lehrpersonen und bezugnehmend auf die Beobachtungen auch verschiedene Handlungsalternativen besprochen, die darauf zielten auf weitere Möglichkeiten der kommunikativen Gestaltung des Klassenrats hinzuweisen.

4.4 Rückmeldungen der Lehrpersonen zur Kooperation und Implementierung

Die Vorgehensweise der partizipativen Unterrichtsforschung stieß bei den beteiligten Lehrpersonen auf großes Interesse und die Rückmeldungen waren durchweg positiv. Nach dem zweiten Gespräch wurden die Lehrpersonen per E-Mail dazu befragt, wie sich die Zusammenarbeit mit uns Forschenden konkret auf ihre Klassenratspraxis ausgewirkt habe (Schritt E). Aus den schriftlichen Rückmeldungen der Lehrpersonen geht hervor, dass der Austausch kritisch reflektiert wurde und dass in einigen Fällen auch die SchülerInnen mitentscheiden konnten, welche Anpassungen vorgenommen werden sollten. Dies zeigt sich exemplarisch in folgendem Beispiel:

Beispiel 5: Lehrperson, 3. Klasse; persönliche E-Mail

Der Klassenrat wird in meiner Klasse weiterhin regelmäßig durchgeführt. Zu Beginn des Schuljahres haben wir den Klassenrat in seiner damaligen Struktur gemeinsam evaluiert und verschiedene Anpassungen vorgenommen.

– Neu bespricht der Präsident oder die Präsidentin die Themen des Klassenrats mit mir am Vortag. Der Briefkasten wird geleert und wir schauen (je nach dem mit mehr oder weniger Unterstützung) wie die einzelnen Themen aufgegriffen werden könnten. Außerdem entscheidet sich der Präsident oder die Präsidentin für einen sinnvollen Ablauf. Nicht mehr jede Karte muss zwingend dran kommen.
– Euren Vorschlag, Themen zuerst in Kleingruppen zu diskutieren, haben wir ebenfalls aufgenommen. Das hat, wie ich finde, den Klassenrat sehr bereichert.
– Weiter haben die Kinder eine neue Rolle erfunden – den Gerechtigkeitschef. Falls jemand lange nicht zu Wort kommt oder bei Abstimmungen etwas nicht fair ist, schaltet sich der Gerechtigkeitschef ein.
– Ich verbringe die Zeit während des Klassenrats meistens im Gruppenraum. Für Punkte, die mich betreffen, werde ich von den Kindern geholt.

Meines Erachtens, haben die Veränderungen dem Klassenrat gut getan. Ich würde ihn jetzt als lebendiger und authentischer beschreiben.

Gemäß dieser Rückmeldung wurde die Klassenratspraxis mit den SchülerInnen „gemeinsam evaluiert“ und es wurden verschiedene Änderungen umgesetzt, die auf Ideen zurückzuführen sind, die in den gemeinsamen Gesprächen über die Videodaten entwickelt worden waren. Die Lehrperson äußert sich positiv in Bezug auf die Wirkung der Anpassungen. So habe die Einführung von Kleingruppendiskussionen „den Klassenrat sehr bereichert“; dies ist eine Änderung der Klassenratspraxis, die auf die Frage der Lehrperson zurückgeht, wie sichergestellt werden könne, dass im Klassenrat nicht nur diejenigen SchülerInnen zu Wort kommen, die im regulären Unterricht schon mehrheitlich das Rederecht beanspruchen. Die Idee, einzelne Klassenratsthemen zuerst in Kleingruppen besprechen zu lassen, scheint die gewünschte Wirkung gezeigt zu haben.

In diesem Kontext erweist sich die oben bereits erwähnte Unterscheidung eines „instrumentellen Nutzens“ und eines „konzeptionellen Nutzens“ als hilfreich (vgl. dazu Beywl und Künzli David 2020: 55). In unserem Projekt werden die Lehrpersonen im Rahmen der gemeinsamen Diskussion der Videodaten mit Ideen und Vorschlägen (z.B. Handlungsalternativen) konfrontiert, die einen unmittelbaren, d.h. im konkreten Unterrichtsgeschehen relevanten und somit instrumentellen Nutzen haben (können). Darüber hinaus thematisieren wir aber auch Phänomene, die eher konzeptionelle Bedeutung haben, so z.B. dass ihre Anwesenheit und ihre Adressierbarkeit eine Reihe von Implikationen für die Interaktion haben, die nicht dadurch getilgt werden können, dass sie sich verbal abstinent verhalten. Die Praktik etlicher Lehrpersonen, im Sitzkreis anwesend zu sein, aber sich zugleich zurückziehen zu wollen (z.B. durch Verweigerung der Turnübernahme trotz Adressierung durch die SchülerInnen), hat sich in unseren Analysen meistens als problematisch erwiesen. Das für den Klassenrat charakteristische „Inversionsritual auf Probe“ (Friedrichs 2004: 13) kommunikativ umzusetzen, stellte für alle Beteiligten, also nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für die SchülerInnen, eine große Herausforderung dar. Dies zu verstehen und am Datenmaterial nachvollziehen zu können, ist Teil dessen, was man als konzeptionellen Nutzen der Zusammenarbeit verstehen kann. Die in Beispiel (5) zitierte Lehrperson hat infolge der Gespräche ihre Praktik dahingehend verändert, dass sie „die Zeit während des Klassenrats meistens im Gruppenraum“ verbringt und als adressierbare Teilnehmerin dazukommt, wenn sie über gewisse Punkte abschließend bestimmen muss.

Die Lehrperson schließt in ihrer Rückmeldung mit dem Fazit: „Meines Erachtens, haben die Veränderungen dem Klassenrat gut getan. Ich würde ihn jetzt als lebendiger und authentischer beschreiben“. Damit scheint uns ein wichtiges Ziel partizipativer Unterrichtsforschung erreicht zu sein, nämlich dass durch die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis ein Mehrwert für das Schulfeld

entstehen konnte und die Lehrpersonen im Rahmen der analytischen Gespräche Anregungen für die Optimierung ihrer Unterrichtspraxis erhalten haben.

5 Schlussfolgerungen

Im Schulfeld ist der Begriff *good practice* typischerweise mit der Vorstellung verbunden, dass es spezifische unterrichtliche Praktiken gibt, die gut geeignet sind, um ein pädagogisches Ziel zu erreichen. *Good practices* stellen also positive Erfahrungen dar, die in einer konkreten Unterrichtssituation mit einer bestimmten Vorgehensweise gemacht wurden. Oder anders gesagt: Good practices stellen bewährte Lösungen für wiederkehrende Probleme dar. Weil aber sowohl die Zielsetzungen, die eine Lehrperson (z.B. mit dem Klassenrat) verfolgt, als auch die Gelingensbedingungen im schulischen Kontext von Fall zu Fall relativ stark variieren (können), scheint es uns zielführend zu sein, nicht eine allgemeine Definition von ‚guten Merkmalen' anzustreben, sondern die Ziele einzelner Lehrpersonen in den Vordergrund zu rücken und die Frage zu stellen, mit welchen Maßnahmen diese Ziele am ehesten erreicht werden können. Wir teilen damit die Ansicht von Helsper (2002):

> Was für den einen Lehrer gut ist und in eine stimmige Handlungspraxis übersetzt werden kann, kann für einen anderen ein ungangbarer Weg sein, der in Paradoxien und zum Scheitern führt. Die optimale Qualität pädagogischen Handelns erreichen Lehrer damit auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlichen Strukturvarianten, mit denen sie sich im Spannungsfeld der Antinomien verorten. (Helsper 2002: 96)

Auch wir orientieren uns zunächst am konkreten Einzelfall, nutzen in den Gesprächen mit den Lehrpersonen aber auch Erkenntnisse aus den vergleichenden, fallübergreifenden Analysen. Wenn wir eine fehlende Passung zwischen Zielvorstellungen und beobachtetem Unterrichtshandeln identifizieren, ergründen wir gemeinsam die situativen Anforderungen und Ziele, diskutieren Handlungsalternativen und priorisieren bei Zielkonflikten mit den Lehrpersonen zusammen die verschiedenen Optionen, um schließlich eine Verbesserung des situativen Handelns zu erwirken. Dieser eher prozessorientierte und an den individuellen Bedürfnissen ausgerichtete Zugang hat Ähnlichkeiten mit verschiedenen Formen des Coachings und Weiterbildungskonzepten, die auf der Gesprächsanalyse basieren (vgl. z.B. Hepburn, Wilkinson und Butler 2014: 248; Isler und Neugebauer 2019). Während der Vorteil dieses Vorgehens darin gesehen werden kann, dass die Kooperation stark auf die individuellen Fragen und Bedürfnisse einzelner Lehrpersonen Rücksicht nimmt, besteht ein Nachteil darin, dass Verallgemei-

nerungen der gewonnenen Erkenntnisse nicht ohne Weiteres möglich sind. Dennoch sind wir aufgrund der umfassenden Daten in der Lage, interindividuelle Vergleiche anzustellen und unsere Rückschlüsse wiederum für die verschiedenen Einzelfälle nutzbar zu machen.

Im Rahmen des skizzierten Kooperationsprojekts haben wir weiter die Erfahrung gemacht, dass für die Ausgestaltung und den Verlauf eines partizipativ angelegten Projekts zwischen Forschung und Schulfeld die Frage entscheidend ist, woher der Impuls für die Zusammenarbeit kommt. Das Ideal von Kooperation als *joint work* (Penuel et al. 2015) besagt zunächst noch nichts darüber, wer eine Zusammenarbeit anregt (und wer für die Finanzierung die Verantwortung übernimmt). Im vorliegenden Fall war es die Forschung, die die Initiative übernahm, um mit der Praxis zusammenarbeiten zu können. Entsprechend gingen verschiedene Impulse von unserer Seite aus, woraus aber eine gewisse Einseitigkeit in der Konzeption wie auch der konkreten Durchführung des Kooperationsprojekts resultierte. Würde man sicherstellen wollen, dass partizipative Unterrichtsforschung tatsächlich von den Forschenden und Lehrenden zu gleichen Teilen gestaltet und verantwortet würde, hätte dies weitreichende Konsequenzen, die hier aber nicht zur Debatte gestellt werden.

Wie in der Literatur zu partizipativ angelegten Forschungsprojekten oft konstatiert wird, verfolgen die verschiedenen Akteurinnen und Akteure teilweise unterschiedliche Erkenntnisinteressen, die mit der Zugehörigkeit zur Professions- bzw. zur Forschungs-Community zusammenhängen. Dies kann mit divergierenden Erwartungshaltungen verbunden sein und die Arbeitsweise beeinflussen oder Kompromisse erfordern. So zeigen die Erfahrungen, die wir im Rahmen unseres Projekts gemacht haben, dass die Erkenntnisse aus dem Videostudium für die beteiligten Lehrpersonen vor allem dann als gewinnbringend betrachtet wurden, wenn sie möglichst bald nach der Datenerhebung bereits vorlagen und entsprechend für das Professionshandeln fruchtbar gemacht werden konnten. Diese Forderung steht der Arbeitsweise und den Ansprüchen der Forschung gegenüber, zeitaufwändige, methodisch solide und detailliert ausgeführte Analysen durchzuführen, sie mit vergleichbaren Daten zu kontrastieren, die Resultate im Forschungsdiskurs zu verorten, um schließlich fundierte und differenzierte Aussagen über den Forschungsgegenstand zu machen (vgl. auch Smith 2019: 112). Im vorliegenden Projekt konnte ein Kompromiss zwischen den verschiedenen Ansprüchen gefunden werden, indem die Videos in einem ersten Schritt hinsichtlich der Fragestellungen der Lehrpersonen vorerst eher oberflächlich gesichtet und diese ersten Beobachtungen zeitnah im Gespräch mit den Lehrpersonen geteilt wurden. Die vertiefenden Forschungsfragen wurden dann erst im Nachgang zur kooperativen Phase des Projekts weiterverfolgt.

In der hier skizzierten Studie erhielten die Lehrpersonen Einblick in forschungsbasierte Beobachtungen und Denkweisen und wurden selbst zum Nachdenken über ihr Professionshandeln angeregt. Wenn es auf diese Weise gelingt, im Rahmen der Zusammenarbeit zur Förderung einer analytischen Haltung beizutragen, ist ein weiteres Teilziel kooperativer Unterrichtsforschung erreicht. Allerdings – so könnte man kritisch einwenden – bleibt die Zusammenarbeit auf eine relativ kurze Zeitdauer beschränkt. Dass es sich um ein zeitlich begrenztes Engagement handelt, das die Lehrpersonen im Rahmen dieser Kooperation eingehen, wird von diesen geschätzt. Aber es stellt sich allenfalls die Frage, ob eine Kooperation über einen längeren Zeitraum möglicherweise noch effektiver bzw. nachhaltiger wäre. Ob die Sicherung der Nachhaltigkeit eines Kooperationsprojekts in die Verantwortung der Forschenden oder der Lehrpersonen gehört, lässt sich nicht losgelöst vom Einzelfall beantworten.

Abschliessend gilt es hervorzuheben, dass unsere Erfahrungen mit dem partizipativen Ansatz im Rahmen der skizzierten Studie insgesamt sehr positiv sind. Unsere Einschätzung ist, dass es sehr wohl möglich ist, die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis für beide Seiten gewinnbringend zu realisieren. Wie aus den Rückmeldungen der Lehrpersonen hervorgeht (vgl. 4.4), können die aus der Kooperation gewonnenen Impulse in den dokumentierten Fällen eine nachhaltige Wirkung im Unterrichtsgeschehen erzielen. Und auch für die Forschenden ist die Kooperation mit den Lehrpersonen lohnend, und zwar nicht nur weil damit der Anspruch an die Anwendungsorientierung eingelöst wird und für die Praxis ein konkreter Nutzen erkennbar wird, sondern auch weil dies zu einem vertieften Verständnis von Fragen beitragen kann, die für gesprächsanalytische Erkenntnisinteressen der Unterrichtsforschung relevant sind.

6 Literatur

Altrichter, Herbert, Peter Posch & Harald Spann. 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundlegend überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Becker-Mrotzek, Michael & Gisela Brünner. 1992. Angewandte Gesprächsforschung: Ziele – Methoden – Probleme. In Reinhard Fiehler & Wolfgang Sucharowski (Hgg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*, 12–23. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Beywl, Wolfgang & Christine Künzli David. 2020. Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich: Potenziale instrumentell-inklusiver Forschung für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)* 38(1). 54–66.

Birkner, Karin, Peter Auer, Angelika Bauer & Helga Kotthoff. 2020. *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: De Gruyter.

Boer, Heike de. 2018. Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In Jürgen Budde & Nora Weuster (Hgg.), *Erziehung in Schule: Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*, 163–178. Wiesbaden: Springer.

Bonanati, Marina. 2018. Lernentwicklungsgespräche und Partizipation: Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.

Brühwiler, Christian & Bruno Leutwyler. 2020. Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)* 38(1). 21–36.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71. 63–98.

Burg, Siglinde, Dorothea Neufeld & Andrea Seither. 2006. *Mitentscheiden und Mitverantworten von Anfang an: Klassenrat in der Grundschule*. Berlin: BLK.

Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Edelstein, Wolfgang. 2010. Ressourcen für die Demokratie: Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In Stefan Aufenanger, Franz Hamburger, Luise Ludwig & Rudolf Tippelt (Hgg.), *Bildung in der Demokratie: Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 65–78. Opladen: Budrich.

Friedrichs, Birte. 2004. *Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual: Eine ethnographische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gabriel, Thomas & Tim Tausendfreund. 2020. Zur Logik anwendungsorientierter Forschung: Reflexionen zur Sozialen Arbeit. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)* 38(1). 94–100.

Gregori, Nina. 2021. *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.

Haldimann, Nina. 2019. „Du mueschs mit de Klass“: Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit als Steuerungsmechanismus der Partizipation im Klassenrat. In Stefan Hauser & Nadine Nell-Tuor (Hgg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld*, 58–86. Bern: hep.

Haldimann, Nina, Stefan Hauser & Nadine Nell-Tuor. 2017. Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats: Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen. *leseforum.ch* 2017(1). 1–17.

Hausendorf, Heiko. 2015. Interaktionslinguistik. In Ludwig M. Eichinger (ed.), *Sprachwissenschaft im Fokus: Positionsbestimmungen und Perspektiven*, 43–70. Berlin: De Gruyter.

Hauser, Stefan & Nina Haldimann. 2018. Dimensionen von Partizipation im Klassenrat. In Bettina M. Bock & Philipp Dreesen (Hgg.), *Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart*, 127–142. Bremen: Hempen.

Hauser, Stefan & Nadine Nell-Tuor (Hgg.). 2019. *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep.

Heidtmann, Daniela & Marie-Joan Föh. 2007. Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung. In Reinhold Schmitt (ed.), *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*, 263–292. Tübingen: Gunter Narr.

Helsper, Werner. 2002. Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hgg.), *Biographie und Profession*, 64–102. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hepburn, Alexa, Sue Wilkinson & Carly W. Butler. 2014. Intervening with conversation analysis in telephone helpline services: Strategies to improve effectiveness. *Research on Language & Social Interaction* 47(3). 239–254.
Herzog, Walter. 2015. Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)* 33(1). 152–163.
Isler, Dieter & Claudia Neugebauer. 2019. Videocoaching als Methode zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung. In BiSS-Trägerkonsortium (Hg.), *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich: Konzepte und Berichte aus der Praxis*, 14–23. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
Kunze, Ingrid. 2004. Schülerpartizipation im Unterricht: Zugeständnis, Handlungsmaxime oder paradoxe Aufforderung? In Heike Ackermann & Sibylle Rahm (Hgg.), *Kooperative Schulentwicklung*, 293–316. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Messmer, Roland. 2015. Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (FQS)* 16(1). 1–20.
Moser, Heinz. 2018. Praxisforschung: Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In Thomas Knaus (Hg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode*, 449–478. München: kopaed. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-170751 (Abruf am 26.11.2022).
Nell-Tuor, Nadine & Nina Haldimann. 2019. Leiten oder leiten lassen? Gesprächsanalytische Beobachtungen zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 70(1). 73–104.
Penuel, William R., Anna-Ruth Allen, Cynthia E. Coburn & Caitlin Farrell. 2015. Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 20(1–2). 182–197.
Pick, Ina & Dorothee Meer. 2018. Wissenschaftskommunikation durch ‚Anwendung'? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In Martin Luginbühl & Juliane Schröter (Hgg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit: Linguistisch betrachtet*, 197–221. Bern: Lang.
Raatz, Saskia. 2016. *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung: Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer VS.
Reichenbach, Roland. 2006. Diskurse zwischen Ungleichen: Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In Carsten Quesel & Fritz Oser (Hgg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, 39–61. Zürich: Rüegger.
Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg R. Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353–402.
Sidnell, Jack & Tanya Stivers (eds.). 2013. *The handbook of conversation analysis*. Malden: Wiley-Blackwell.
Smith, C. Raymond. 2019. Professional learning in third spaces. In Cyril Julie, Lorna Holtman & C. Raymond Smith (eds.), *Caught in the Act: Reflections on Continuing Professional Development of Mathematics Teachers in a Collaborative Partnership*, 110–130. Stellenbosch: African Sun Media.
Stadt Zürich. 2005. *Der Klassenrat: Ein Praxisleitfaden zur Einführung und Institutionalisierung des Klassenrats*. Ressort Volksschule und Betreuung.

Unicef. 1989. *Konvention über die Rechte des Kindes*. https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/international/kinderrechtskonvention (Abruf am 27. März 2021).

Ioulia Grigorieva

Bestimmung von *good practice* in Elternsprechtagsgesprächen

1 Einleitung

Zu Beginn ihrer Entwicklung ist die Gesprächsforschung vorwiegend deskriptiv und fokussiert auf die Organisation des sprachlich-kommunikativen Handelns vorgegangen (Brünner, Fiehler und Kindt 2002: 7). Niederschlag gefunden hat das in einem Selbstverständnis der Gesprächsforschung. So sei diese laut Deppermann eine „Beobachtungswissenschaft“ (Deppermann 2009: 18), eine „Tatsachenwissenschaft“, die zentral eben „faktisches Gesprächshandeln“ (Deppermann 2009: 19) beschreibe. Doch nicht zuletzt als Reaktion auf den Wunsch der Personen in den immer mehr in den Fokus rückenden institutionellen Feldern sind die Forschungsergebnisse seit Mitte der 1980er Jahre zunehmend in die Praxis zurückgespiegelt worden, womit zwangsläufig ein Hinausgehen über die pure Beschreibung einherging (vgl. Brünner et al. 2002: 8).

Methodisch werden in der (Angewandten) Gesprächsforschung häufig – implizit wie explizit – die Kommunikationsprobleme anvisiert (vgl. exemplarisch Löning 1993; Grigorieva 2015). Diese Perspektive bringt zwar den dringenden Wunsch nach Verbesserung dieser Störungen mit sich (vgl. Brünner et al. 2002: 8). Bendel (2009: 69) merkt allerdings auch an, dass bereits für die Entscheidung, ob etwas ein Kommunikationsproblem darstellt, Überlegungen normativer Natur, also ob und anhand welcher Kriterien das sprachlich-kommunikative Handeln geglückt ist, angestellt werden müssten. Fiehler (2002: 32) empfiehlt, in kommunikativen Schulungen auf handlungsbewertende Hinweise zu verzichten und stattdessen die dem sprachlich-kommunikativen Handeln zugrundeliegenden empirisch ergründeten Normen den Teilnehmenden gegenüber zu explizieren und Alternativen samt ihren Wirkungsweisen zu besprechen. Damit grenzt er sich letztlich von der von ihm monierten Praxis, Bewertungen ohne jegliche empirische Basis vorzunehmen, ab, was jedoch nicht per se gegen eine Bewertung von sprachlich-kommunikativem Handeln als geglücktes Handeln anhand klarer Kriterien spricht.

Benennung von Problemen, Störungen, Brüchen etc. kann mit dem Schritt kombiniert werden, diese im Nachgang meiden zu wollen, was aber nicht automatisch bedeuten muss, dabei zu gelingendem Handeln zu kommen. Richtet man das Augenmerk auf das Gelingen von Kommunikation von vornherein,

https://doi.org/10.1515/9783111010083-008

gewinnt man eine wichtige zusätzliche Perspektive auf eine bestimmte Konstellation, Institution etc. In Bezug auf den Interaktionstypen Eltern(-sprechtags-)gespräch stellt diese Herangehensweise ein deutliches Desiderat dar.

In diesem Beitrag soll ein Elternsprechtagsgespräch auf Aspekte seines Gelingens überprüft werden. Das hier untersuchte Gespräch ist mit 18 Min. und 06 Sek. überdurchschnittlich lang. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da unangenehme Informationen zu den Leistungen der Schülerin übermittelt und teilweise unliebsame Handlungsmöglichkeiten verhandelt werden, was herausfordernd sein kann. Genau deshalb ist es interessant zu prüfen, ob und in welchem Maße hier *good practice* identifizierbar ist.

Methodisch wird sich dabei der linguistischen Methoden funktional-pragmatischer Provenienz (vgl. exemplarisch Rehbein 2001) bedient. Zur Hilfe wird zudem die Heuristik zur Bewertung des gelingenden Handelns von Bendel Larcher und Pick (in diesem Band) herangezogen, wobei die Diskursivität des Gesprächs bzw. der ausgewählten Gesprächsausschnitte im Vordergrund bleibt. Im Wesentlichen sind die dort vorgeschlagenen Schritte die folgenden: globale Zweck- und Zielerreichung, Abgleich mit der Normalform, Reaktionen des Gegenübers, aufgabenspezifische Zielerreichung und Abgleich mit den gesellschaftlichen und institutionellen Normen. Da keine Möglichkeit besteht, die Interagierenden im Korpus nach ihren Zielen zu befragen, konzentriert sich die Analyse auf die Gesprächsdaten. Um einen Abgleich mit institutionellen Vorgaben zu vollziehen, werden zum einen Dokumente der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder herangezogen. Da Bildung Ländersache ist, stellt die Kultusministerkonferenz trotz des nichtbindenden Charakters ihrer Beschlüsse einen wichtigen überregionalen Impulsgeber in puncto Bildung dar. Zum anderen beschränkt sich die Sichtung der relevanten Gesetze auf die des Landes Niedersachsen.

Der Aufbau des Beitrags gliedert sich wie folgt. Im Kapitel 2 werden zunächst in 2.1 die gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie das Setting beschrieben. Das Unterkapitel 2.2 umreißt die wesentlichen Tätigkeiten, die für das Elternsprechtagsgespräch charakteristisch sind. Das Unterkapitel 2.3 liefert eine knappe Beschreibung des Gesamtkorpus sowie des zur Analyse ausgewählten Gesprächs. Im Kapitel 3 wird zuerst in 3.1 eine allgemeine Einordnung des Gesprächs vorgenommen, um sich in 3.2. mit der Frage zu beschäftigen, inwieweit und anhand welcher Kriterien das sprachliche Handeln um das Hervorbringen von Leistungseinschätzungen als *good practice* eingeschätzt werden kann. Das Kapitel 4 enthält ein kurzes Fazit.

2 Lehrkräfte-Eltern-Kommunikation an Elternsprechtagen

2.1 Rahmenbedingungen und Setting

Aus dem Grundgesetz (vgl. Art. 6 Abs. 2, Art. 7 Abs. 1), aber auch etwa aus dem Beschluss des Bundesverwaltungsgerichts vom 8. Mai 2008 (vgl. BVerwG 6 B 65.07), der die Erziehungsaufträge der Schule und des Elternhauses einander gleichordnet, ergibt sich eine Verschränkung der Rechte und Pflichten der beiden grundlegenden Sozialisationsinstanzen, die wiederum Absprachen notwendig macht und potentiell zu Spannungen führen kann. Obwohl im Zentrum des Verhältnisses das bestmögliche Wohl des Kindes steht, können sich die einzelnen Interessen, Bewertungen oder Handlungspräferenzen im Detail unterscheiden und folglich konkurrieren. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass das Führen von Elterngesprächen in die Standards für die Lehrerausbildung Eingang gefunden hat (vgl. KMK 2004: 11).

Im Niedersächsischen Schulgesetz ist dabei die Rede von der Verpflichtung, die Eltern „in geeigneter Weise zu unterrichten" (NSchG § 55 Abs. 3), was zunächst als unilateral einzustufen ist. Des Weiteren ist im NSchG § 55 Abs. 2 festgehalten, dass ein „Dialog", also etwas Bilaterales, zu führen ist. Während Ersteres dazu befähigen soll, das Kind auf seinem „Bildungs- und Berufsweg" bestmöglich und an mehreren Fronten zu unterstützen (KMK 2003/2018: 50), wird der Dialog dazu initiiert, etwaige Probleme gemeinsam zu erkennen und zu lösen (vgl. NSchG § 55 Abs. 2f.). Außerdem erlange die Schule so ein vollständigeres Bild auf das Kind (vgl. KMK 2003/2018: 59), um für das Kind sowohl als Individuum und als auch soziales Wesen ertragreicher da zu sein.

Speziell in Gesamtschulen – und die ausgewählten Gesprächsausschnitte stammen daher – wird der Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule ein „hoher Stellenwert" (KMK 2018: 52) bescheinigt, da der beidseitige Informationsaustausch an einer Schulform mit hoher Durchlässigkeit, unterschiedlichen Abschlussvarianten sowie einer gleichzeitigen Orientierung auf Bildung und Beruf im besonderem Maße notwendig ist (vgl. etwa VORIS 2014/2015: 8.2).

Bestimmte Formate haben sich herausgebildet, um den Informationsfluss zu sichern und den o. g. Dialog zu gewährleisten. Dazu gehören Elternsprechtage, um die es hier gehen wird, welche 1–2 Mal jährlich nachmittags abgehalten werden und zu den durch das Kultusministerium vorgegebenen Formaten gehören (vgl. Hertel et al. 2013: 42). Die Ausgestaltung der Begegnungen („in geeigneter Weise zu unterrichten" [NSchG § 55 Abs. 3]) liegt im Ermessen der Lehrkräfte und kann diesen ein gewisses Kopfzerbrechen bereiten (vgl. Sacher 2008). In

Gesamtschulen scheint die Anwesenheit der Schüler*innen an etwa Elternsprechtagen etablierter als an anderen Schulformen zu sein (vgl. KMK 2018: 52).

Im Zentrum des Austauschs zwischen Schule und Elternhaus stehen der aktuelle Leistungsstand, die Kriterien der Leistungsbewertung, das Arbeits- und Sozialverhalten, also die schulische Seite der Erziehung, sowie der ganz besonders in die Zukunft gerichtete Aspekt der Lernentwicklung (vgl. KMK 2003/2018: 59; Wegner 2016; NSchG § 55 Abs. 2).

Elternsprechtagsgespräche, deren Vorteil darin besteht, möglichst vielen Eltern zu der für sie passenden Uhrzeit mit möglichst vielen Lehrkräften gebündelt zu einem Austausch zu verhelfen, zeichnen sich notwendigerweise durch einen gewissen Zeitdruck aus. So zeigen Hertel et al. (2013: 53) in einer breit angelegten quantitativen Studie, dass Lehrkräfte an einem Elternsprechtag an mindestens 11 und teilweise an bis zu 20 Interaktionen teilnehmen. Zwangsläufig muss es sich hierbei um einen kompakten, nach einem strikten Zeitplan durchgeführten Interaktionstypen handeln, bei welchem eine begrenzte Anzahl an Aspekten behandelt werden kann. Während bspw. Lanig, Marks und Sponheuer (2013: 12) und Sacher (2014: 68) den Zeitfaktor für problematisch halten, bewertet Kirk (2001) das Zustandekommen der Vielzahl an Interaktionen in positiver Weise und sieht darin die Chance, diese kurzen Treffen „zur Absprache und Terminplanung für weitere Zusammenarbeit“ (Kirk 2001: 38) zu nutzen.

2.2 Konstitutive Tätigkeiten im Elternsprechtagsgespräch

Zu den inzwischen empirisch herausgearbeiteten konstitutiven kommunikativen Tätigkeiten an einem Elternsprechtag gehören Wegner (2016) zufolge das Informieren, das Beraten sowie das Zuschreiben von Verantwortung (vgl. dazu auch Knapp 2015). Um eine Annäherung an das jeweilige Gegenüber zu meistern, schlüpfen insbesondere Klient*innen, aber auch Agent*innen häufig lokal in verschiedene Rollen:

- Eltern als Ko-Lehrpersonen (vgl. Kotthoff 2012)
- Lehrpersonen als Eltern (vgl. Mundwiler 2017)
- Eltern als ehemalige Lernende (vgl. Mundwiler 2017)
- Lehrpersonen als fehlbare Lernende (vgl. Mundwiler 2017)

Obwohl das Schule-Eltern-Verhältnis eher als „schwierig“ (Bos und Grossmann 2012: 1) und „traditionell von Konflikten geprägt“ (Fürstenau und Gomolla 2009: 14) sowie die konkreten Gespräche als von „dysfunktionalen Faktoren“ (Aich 2015: 26) beeinflusst beschrieben werden, stellt etwa Mundwiler heraus, dass die Vertreter*innen beider Institutionen gleichzeitig ein gewisses „Streben nach

Symmetrie“ (2017: 219) an den Tag legen. Betrachtet man die oben aufgeführten Tätigkeiten paarweise, also 1 mit 2 und 3 mit 4, wird deutlich, dass bei den Rolleneinnahmen Parallelen und Wechselbezüge zu beobachten sind. So wird entweder die Rolle der jeweils anderen Institutionsvertreter*in eingenommen oder es findet eine Annäherung an die Position des lernenden Kindes statt. An dieser Stelle kann man sich vorsichtig fragen, ob nicht vielleicht dieses „Streben nach Symmetrie“ als ein erster, grundsätzlicher Hinweis auf *good practice* gesehen werden kann.

2.3 Beschreibung des Gesamtkorpus und des zu analysierenden Gesprächs

Das dieser Untersuchung zugrundeliegende Korpus besteht aus Gesprächen an Elternsprechtagen zwischen Lehrkräften, die L1-Sprecher*innen des Deutschen sind, und russischsprachigen Eltern, die L2-Sprecher*innen des Deutschen sind und aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion stammen (insbesondere Russland, der Ukraine, Kasachstan). Eine Klammer um diese eher heterogene Personengruppe bilden die russische Sprache als Familien- oder zumindest eine bedeutsame Sprache sowie die von den Eltern gemachten Erfahrungen im (post-)sowjetischen Bildungskosmos. In dem für die Analyse ausgewählten Gespräch spielen diese Erfahrungen allenfalls implizit eine Rolle. Die Mehrsprachigkeit der Eltern und Schüler*innen kommt im Korpus immer wieder zum Tragen.

Das gesamte Datenkorpus beläuft sich auf 74 russisch-deutsche Gespräche mit der Gesamtlänge von knapp über 9 Stunden 26 Minuten, die einzelnen Gespräche reichen von 2 Min. 48 Sek. bis zu 25 Min. 26 Sek. Häufig ist die Konstellation dyadisch. In einigen wenigen Gesprächen sind gleich zwei Lehrkräfte anwesend. In mehreren Gesprächen – wie eben auch in diesem – sind die vom Gespräch betroffenen Kinder dabei oder auch deren ältere Geschwister, die zur Unterstützung mitgekommen sind. Auch Eltern erschienen entweder alleine oder zu zweit. In Bezug auf die Schulformen besteht das Korpus aus Gesprächen an einer Integrierten Gesamtschule, einer reinen Realschule, einer Haupt- und Realschule sowie drei Gymnasien. Die Transkription erfolgte nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT 2) (vgl. Selting, Auer und Barth-Weingarten et al. 2009), wobei die Erläuterung der Transkriptionszeichen für alle Beiträge am Ende des Bandes zu finden ist.

3 Good practice beim Einschätzen der Leistungen an Elternsprechtagen

3.1 Allgemeine Einordnung des Gesprächs

Am Gespräch, um das es nachfolgend geht, sind insgesamt fünf Personen beteiligt, wobei F, die sich in der Ecke des Raumes aufhaltende Forscherin, bis auf eine Stelle, in der sie direkt angesprochen wird, nur einige wenige Zeilen organisatorischer Natur ganz zu Gesprächsbeginn zuzuschreiben sind. So findet das überdurchschnittlich lange Gespräch im Wesentlichen zwischen zwei Lehrpersonen, der Gesellschafslehre (kurz L_G; männlich) und des Deutschen (kurz L_D; weiblich), einer Mutter (kurz M) und der von dem Gesprächsinhalt betroffenen Tochter Ina[1] (kurz T) statt, die in die 8. Klasse einer niedersächsischen Integrierten Gesamtschule geht. L_G verlässt den Tisch nach ca. ¼ des Gesprächs wegen einer anderen Gesprächsverpflichtung, sodass ein Großteil der Interaktion nur noch zwischen L_D, M und T stattfindet. Ab Z. 537 tritt L_G mit einigen wenigen Äußerungen, die allesamt im organisatorisch-institutionellen Bereich liegen, wieder kurz in Erscheinung. Das Gespräch findet an einem 09. März, also zu Beginn des zweiten Halbjahres und kurz nach der Zwischenzeugnisvergabe statt.

Im Laufe des Gesprächs, in dem es ganz zentral um die schlechten Leistungen der Schülerin Ina geht, wird Inas Mutter in Z. 250 schließlich mit der Prognose konfrontiert, dass die Tochter bei unveränderter Leistung einen Hauptschulabschluss bekommen würde, da sie nur einen A-Kurs habe, in welchem die Note ‚Vier' in Richtung ‚Fünf' zu kippen drohe. Auch im Fach Gesellschaftslehre sei Ina gemeinsam mit ihrer Nachbarin Emma oft abgelenkt, wodurch die Leistung leide. Zwar ist der Mutter im Großen und Ganzen bekannt, dass Inas Leistungen seit Längerem durchwachsen sind, jedoch wird sie von den nun in Z. 250 ausgesprochenen Konsequenzen (kein Sitzenbleiben, dafür Hauptschulabschluss) sichtlich überrascht.

Aufgrund der Gesprächslänge konzentriert sich die Betrachtung auf die folgenden Schlüsselthemen, die stark miteinander verwoben sind und den roten Faden des Gesprächs darstellen:

---

1 Es handelt sich hierbei um eine Pseudonymisierung. Bei der Vergabe der Pseudonyme wurde darauf geachtet, ob die ursprünglichen Namen deutsch, russisch, altrussisch, ukrainisch etc. sind, damit die Intention der Eltern bei der Namensgebung Berücksichtigung findet.

– Leistungsmöglichkeiten von Ina,
– Praktika und ihre Vorteile.

Wie schon in den einleitenden Worten erwähnt wird bei der Bewertung des Gesprächs die von Bendel Larcher und Pick (in diesem Band) erarbeitete Heuristik konsultiert. Diese stellt eine Annäherung an die Bestimmung von *good practice* dar, wobei die Analyse sich an den themabezogenen Gesprächsausschnitten in ihrer Diskursivität ausrichtet, d. h. der Abgleich mit den Aspekten der Heuristik erfolgt entlang der auffälligen Transkriptstellen (Datum 1 bis Datum 6).

3.2 Analyse und Bewertung der Leistungseinschätzung als good practice

Nach der Phase der organisatorischen Vorklärungen und der Begrüßung bittet eine der beiden anwesenden Lehrkräfte L_D die andere Lehrperson L_G aus logistischen Gründen zu beginnen. Daraufhin startet L_G direkt mit der Leistungseinschätzung. Überhaupt zählt die Leistungseinschätzung zu den wichtigsten Aktivitäten in Elternsprechtagsgesprächen und wird von Lehrpersonen recht bald nach Gesprächseinstieg initiiert, es sei denn Eltern werden zuerst dazu aufgefordert, von ihren Eindrücken zu berichten.

In seinem Aufbau entspricht das Gespräch trotz seiner Überlänge im Wesentlichen dem Normalablauf: Begrüßung – Leistungseinschätzung mit Prognose – Nachfragen zum Elternhaus und/oder Nachfragen durch Elternhaus – Festhalten der Position und/oder der Empfehlung der Institution Schule – Verabschiedung. Hervorzuheben wären allenfalls die Enttäuschungsbekundungen der Mutter, die an die anwesende und vom Gespräch betroffene Schülerin gerichtet sind und jedes Mal eine institutionelle Reaktion nach sich ziehen, auf welche an entsprechenden Stellen eingegangen wird.

Datum 1 (Integrierte Gesamtschule, gesamte Länge 18 Min. 06 Sek., L_G=Lehrer der Gesellschaftslehre, M=Mutter, T=Tochter/Schülerin Ina, Ausschnitt: 00:29–02:01)

020	L_G:	ich kann nur für geSELle was sagen
021	M:	[hm_hm]
022	T:	[hm_hm]=
023	L_G:	=und in geSELle is es so ähm (.) dass ich das ge!FÜHL! habe
024		dass du ähm MÜNDlich zU häufig noch Abgelenkt bist
025	T:	hm_hm
026	L_G:	also du bist mit emma zusammen na,
027		also du beteiligst dich SEHR wenig am unterrichtsgeschehen

028	T:	<<p>hm_hm>
029	LG:	und bist UNglaublich oft mit emma Abgelenkt_s_schreibst !ZET!tel-chen_na, (.)
030		un_und_ihr_ne_äh ihr vor allem ihr denkt immer die lehrer MERken das nich (.)
031		TÜRlich merken das die lehrer na,=
032	T:	=hm_hm
033	LG:	und es ist sO (.) du (.) du verwendest unglaublich viel energie DArauf
034		mit ähm_mit emma was zu ↑machen (--)
035		°h und nicht fürs UNterrichtsgeschehen
036	T:	<<p>hm_hm>
037	LG:	und das ist (.) ne (--) das (.) das_is_im moMENT (.)
038		reicht es mündlich nicht aus was du machst (-)
039	M:	und wie sieht_s aus auseinandersetzen?
040	LG:	°h ähm wir [hAm jetzt] erst ne neue] sitzordnung geMACHT=
041	M:	[( )] =o↑kay=
042	LG:	=bei der jeder auch mit jemandem zusammen sitzt
043		mit dem er gut ARbeiten kann (0.8)
044		das wäre aber_n punkt zu dem wir bald GREIfen müssen (.) ne, (.)
045		und das sollte für dich jetzt auch_n ANsporn sein zu sagen (.) ne, (-)
046		wenn ich neben emma SITZen bleiben möchte=
047		=deswegen auch dieses geSPRÄCH (.)
048		°hh dAnn muss es so sein dass WIR uns (.) am riemen reißen
049		und dass wir das BESser machen in zukunft
050	T:	<<p>hm_hm>
051	LG:	das wär ganz wichtig (-) und es is SO
052		wenn ihr Arbeitsaufträge bekommt (.) und ihr sollt was mAchen (.)
053		ihr habt Aufgaben (.) dann dauert es !SEHR! lange
054		bis ihr anfangt überHAUPT was zu machen
055	T:	hm_hm (--)
056	LG:	↑ne (.) das passt auch DAzu mÜndlich abgelenkt zu sein ↑ne=
057		=also bis ihr dann anfangt darüber zu RE:den (.) und ↑ne (.)
058		bis_bis ihr wirklich [dann mal (.) ähm] voRANkommt
059	M:	[((seufzt tief))]
060	LG:	dauert das unglaublich lange (-) und ich weiß
061		wir ham dieses gespräch beim !LETZ!ten mal schon geführt (.)
062		und ich würde gerne sagen dass sich das irgendwie verBESsert hat (.)
063		das !HAT! es aber nich (--) ↑ne (.) also es is so geBLIEben (.) na
064		und es kommt WEnig im unterricht [und vor] allem
065	M:	[hm_hm]
066	LG:	diese Arbeitsphasen dann mal ANzufangen was zu machen
067		das dauert sehr lange (--)
068	T:	okay (0.6)
069	LG:	<<p>↑ja> (2.0)

Nachdem L_G einen Teil der Einschätzung von Inas Leistungen vorgenommen hat, nämlich, dass diese durch das Reden und sonstiges Interagieren mit einer weiteren Schülerin Emma sich nicht ausreichend am Unterricht beteilige, was sich unmittelbar in der mündlichen Note widerspiegele, schlägt M ein Auseinandersetzen der beiden Schülerinnen vor: „und wie sieht_s aus auseinandersetzen?“ (Z. 039). Indem M dafür eine unpersönliche Konstruktion wählt, könnte die Äußerung als eine mehrfachadressierte interpretiert werden, sowohl adressiert an die Lehrperson(en) als auch an die anwesende Tochter. Im ersteren Fall handelte es sich um einen als Entscheidungsfrage formulierten Vorschlag, im letzteren Fall wäre es eine Drohung.

Als Reaktion darauf äußert sich L_G zunächst mit unbestimmter Adressierung und schildert in Z. 040–043 von der Etablierung einer neuen Sitzordnung, welcher eigentlich die Annahme zugrunde liege, gut funktionierende Arbeitspartner*innen nebeneinander gesetzt zu haben. Da Inas und Emmas Verhalten dieses Prinzip zu konterkarieren scheint, bringt L_G in Z. 044 Folgendes hervor: „das wäre aber_n punkt zu dem wir bald GREIfen müssen (.) ne, (.)“. Auch hier kann es sich je nach Adressatin (M oder T) um eine Ankündigung oder – ebenfalls und möglicherweise als Zugeständnis an die Position von M – eine Drohung handeln, die in naher Zukunft („bald“) mit hoher Wahrscheinlichkeit („müssen“) eintreten könnte. Anschließend adressiert L_G in Z. 045–049 allerdings die Schülerin und nimmt dabei Gebrauch von direkter und animierter Rede („wenn ich neben emma SITZen möchte=“, „dass WIR uns (.) am riemen reißen“). Insbesondere über die animierte Rede wird eine aus der Sicht der Schülerinnen animierte Situationsskizze entworfen (vgl. Ehmer 2011: 62f., 77), in welcher Ina und Emma ihr Verhalten ändern, damit die Drohung nicht wahr werden muss. Die Drohung ist hier ein Mittel zum Zweck, idealerweise sollen die Schülerinnen das inkriminierte Verhalten zugunsten dem aus der animierten Situationsskizze aufgeben. Im weiteren Verlauf des Datum 1 expandiert L_G die negative Leistungseinschätzung.

Die Sitzordnung ist ein Aspekt, der im Gesamtkorpus immer wieder zur Sprache kommt. Sylvester (1994) bringt die Art der Sitzordnung, also bspw. die Hufeisensitzordnung, mit solchen Aspekten wie dem bevorzugten Arbeitsstil, dem Rollenverständnis, der Menge an Sozialkontakten unter Schüler*innen, dem mentalen Befinden etc. zusammen. Es wird deutlich, dass die Sitzordnung von Lehrkräften nur sehr partiell als disziplinarische Maßnahme verstanden wird. Vielmehr ist sie ein die ganze Lerngemeinschaft betreffendes Instrument. Wenig verwunderlich ist es also, dass die L_G eher die Belange ihrer Tochter und nicht die gesamte Sitzordnung („das is ja jetzt auch die PRObephase ↑ERST °hh mit dieser_ä:h vierer tisch (.) ORDNUNG oder fünfer manch↑MAL (0.8), Z. 214–216) im Blick hat.

Bereits im Datum 1 wird sichtbar, dass sowohl M als auch L_G das Ziel verfolgen, dass T und ihre Freundin Emma im Unterricht besser mitarbeiten. Beide Institutionsrepräsentant*innen schätzen das Hindernis ähnlich ein. Während jedoch M sich vom Auseinandersetzen eine direkte Verbesserung erhofft, zieht L_G die Interessen der gesamten Lerngemeinschaft in Betracht. Zu diesem Zweck bringt die Lehrperson eine Erklärung der Grundprinzipien wie auch der Vorteile der Sitzordnung hervor und produziert eine Drohung, die gleichzeitig einen Anreiz darstellt, die Situation aus eigener Kraft zu verbessern. Damit wird sowohl dem Elternhaus angezeigt, dass etwas seitens der Institution Schule geschieht, als auch der Tochter eine Chance gewährt, doch noch tätig zu werden. Damit arbeitet L auch an der schulischen Seite des Erziehungsauftrags, was man gemäß den institutionellen und bildungspolitischen Vorgaben durchaus als *good practice* begreifen kann.

Datum 2 schließt an das Datum 1 unmittelbar an und beginnt mit der Leistungseinschätzung durch die zweite Lehrkraft L_D, die ebenfalls negativ ausfällt. Im Wesentlichen prognostiziert L_D – weiterhin Ina direkt adressierend –, dass Ina in ihrem A-Kurs Deutsch bald nicht mehr die Note ‚Vier' haben würde.

Datum 2 (Integrierte Gesamtschule, gesamte Länge 18 Min. 06 Sek., L_G=Lehrer der Gesellschaftslehre, M=Mutter, T=Tochter/Schülerin Ina, Ausschnitt: 02:02–04:11)

070	L_D:	<<p>hm_↑hm> (1.8)
071		ja: in ↑DEUTSCH (.) sieht es folgendermaßen aus ina
072		dein_n a kurs wackelt (0.5)
073	T:	hm_hm
074	L_D:	↑ne °hh (--) das war_ja sowieso schon mal_n bisschen wacke↑lich
075		u:nd ä::hm (0.8) ja (.) jetzt haste die vier MInus geschrIeben
		((Details zu den einzelnen Teilleistungen und Teilnoten))
104	L_D:	°hh also wir müssen jetzt auf die nächsten ARbeiten warten (.)
105	T:	hm_hm=
106	L_D:	=ob DIE besser werden (-) sonst [könn] wir
107	T:	[okay]
108	L_D:	das nich SCHAFfen mit dem_mit dem (a)_kurs
109	T:	ja ich ( ) auf [jeden fall im a kurs bleiben]
110	L_D:	[weil das wird Auch (.) ECHT] (.)
111		immer !SCHWIE!riger (-) ne,
112	T:	hm_hm
113	L_D:	[und (.) die] anforderungen werden ja auch HÖHer
114	M:	[<<p>((seufzt tief))>]
115	L_D:	°hh und dann is_es für dich wIrklich nur noch ne überFORderung
116	T:	oKAY (1.0)

117 L_D: also DA (.) bin ich leider ((schmatzt)) (--)
118 etwas_ä::h (.) ja (--) nich so ZUversichtlich
119 dass wir das schAffen aber (.) das is noch ein bisschen ↑HIN (--)
120 wir schreiben mindestens zwei arbeiten
121 T: <<p>hm_hm>
((Informationen zu den Klassenarbeiten))
130 L_D: da musste nochmal sehen dass du aus dem ↑KNICK ↑kommst
131 und auf jeden fall müsstest du (.)
132 äh mündlich richtig daBEI so bleiben
133 T: okay gut (1.0)

Die Leistungseinschätzung endet pessimistisch, es klingt erstmals an, dass der Verbleib der Schülerin im A-Kurs unter den beschriebenen Umständen und vor dem Hintergrund der steigenden Anforderungen in Zukunft als für sie überfordernd eingeschätzt wird (vgl. Z. 110–115). Die Lehrkraft greift dabei im Wesentlichen auf eine Kombination aus Komparativen („!SCHWIE!riger“, Z. 111; „HÖHer“, Z. 113) und den verstärkenden assertiven Satzadverbialia „ECHT“ (Z. 110) und „wIrklich “ (Z. 115) zurück, wodurch deutlich gemacht wird, dass die Steigerung von Inas Schwierigkeiten alleine schon aufgrund von institutionellen Grundbedingungen unausweichlich ist. Am Ende dieser Steigerung befindet sich der assertiv-faktisch eingebundene Symbolfeldausdruck „überFORderung“ (Z. 115). Durch die operative Prozedurengruppe „nur noch“ (Z. 115), die sich auf das Diktum graduierend einwirkt, wird die Prognose der Überforderung in ihrem Eintreten als besonders stark kommuniziert. An dieser Stelle wird zum ersten Mal angeführt, auch wenn zunächst als Prognose, dass die Schülerin bezüglich ihrer Leistungs*möglichkeiten* unter bestimmten Bedingungen an ihre Grenzen stoßen könnte. Dies ist der erste Anlauf aus der Serie mehrerer Anläufe von L_D, der Mutter zu vermitteln, dass nicht nur die aktuellen Leistungen und die Leistungsentwicklung der Schülerin problematisch sind, sondern auch das generelle Leistungsvermögen in Frage gestellt wird. In seinem Korpus beobachtet Wegner (2017: 230f.), dass die Übermittlung positiver Informationen unproblematisch erfolgt, während negative Informationen tendenziell auffällig mitgeteilt werden. In Anwesenheit des betroffenen Kindes kann das für die Lehrkraft besonders herausfordernd sein. Im vorliegenden Fall setzt das mehrstufige Übermitteln der Informationen, welches L_D gemäß den institutionellen Vorgaben zum Ziel hat, erst dann ein, wenn es um die Leistungsmöglichkeiten der Schülerin geht. Das mag daran liegen, dass die Schwelle aufgrund der grundsätzlich mediokren Leistungen der Schülerin, die auch für das Reden mit Emma in der Vergangenheit schon einmal gerügt wurde („wir ham dieses gespräch beim ↓LETZten mal schon geführt (.)“, Z. 061), gesunken ist.

Indes artikuliert Ina eines ihrer Ziele: „ja ich (   ) auf [jeden fall im a kurs bleiben]“ (Z. 109). Darauf geht die Lehrkraft insofern ein, vorausgesetzt die Äußerung wurde aufgrund der starken Überlappung überhaupt vernommen, als dass sie von ihrer pessimistischen Sicht einerseits nicht abrückt (vgl. Z. 117–119). Andererseits gibt sie das mutmaßlich inklusive ‚wir‘ auf und schreibt Ina zum Ende des Datums hin die Handlungsverantwortung beim Korrigieren ihrer Note zu – „da musste nochmal sehen dass du aus dem ↑KNICK ↑kommst“ (Z. 130), „müsstest du (.)“ (Z. 132) –, was die Schülerin auch bestätigt: „okay gut (1.0)“ (Z. 133). Die Ausführungen der Lehrkraft werden durch regelmäßige Rückmeldesignale von T begleitet. M macht sich in Z. 114 durch ein tiefes Seufzen bemerkbar. Das Minimalziel, die unangenehme Beurteilung zu übermitteln, ist damit schon einmal erfüllt.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellt M eine Frage zum Prinzip der Versetzung in die nächste Klasse bzw. zu den Konsequenzen, die sich aus der schlechten Leistungseinschätzung Inas ergeben, und erhält darauf die Prognose, dass die Schülerin unter den aktuellen Bedingungen mit einem Hauptschulabschluss rechnen müsste (vgl. Z. 249f.).

Datum 3 (Integrierte Gesamtschule, gesamte Länge 18 Min. 06 Sek., L_D=Lehrerin des Deutschen, M=Mutter, T=Tochter/Schülerin Ina, Ausschnitt: 07:14–07:57)

249	L_D:	°hhh und im moMENT so wie sie jetzt dAsteht
250		hat sie_n hauptschulabschluss (0.8)
251	M:	gratula↑TION madame (.) [sEhr schön]
252	L_D:	[wenn das] so (.) BLIEbe (-)
253		dann würdest du_n hauptschulabschluss haben
254	M:	und damit kommst du GAR nich weit=
255		=das_is dir wohl HOFfentlich klar ↑oder
256	T:	hm_hm
257	M:	GAR nichts (3.0)
258		noch nicht mal bei UNS (-)
259	L_D:	ja [es ist] nützt ja jetzt nichts druck auszuüben,=
260	M:	[toll]
261	L_D:	=sondern_ähm das liegt jetzt auch nicht nur allEin
262		an dem_an dem REden mit_mit emma
263		darum kann man das jetzt nicht nur drauf ab↑SCHIEben
264	T:	hm_hm
265	L_D:	°hh sondern es_äh geht auch um die Inhalte=
266		=ob du die dann wirklich ver!STEHST!=
267		=also wenn du da:nn_n (.) sagen wa_mal was !NICHT! mitbekommst
268		dann musst du auch mal zu mir kommen und NACHfragen
269		°hhh wenn du sagst mEnsch dies mit der gramMATIK
270		das hab ich jetzt noch nicht verstanden=

271 =obwohl DA hab ich jetzt grad das gefühl
272 dass_de das ganz GUT verstanden hast mit dem konjunktiv

Ms Enttäuschung darüber manifestiert sich in Form einer sarkastischen Beglückwünschung der Tochter („gratula↑TION madame (.) sEhr schön“, Z. 251), auf welche noch weitere Äußerungen folgen, die einen stark warnenden Charakter haben (vgl. Z. 253–258) und die Tochter wachrütteln sollen. Überhaupt scheint die Mutter darauf abzuheben, auf die Tochter durch Ansprachen derart einzuwirken, dass diese den Ernst der Lage begreift und so bessere Noten erreicht. So spricht sie dem Abschluss die Zukunftsfähigkeit maximal ab, nicht einmal im Betrieb der Eltern stünde ihr ein Ausbildungsplatz parat, was die besondere Schwere der Lage unterstreicht. Daraufhin beginnt L_D, die Schülerin zu verteidigen, indem sie den Mahnruf der Mutter als ‚Druckausüben‘ einordnet und dieses Vorgehen als nicht nützlich bewertet (vgl. Z. 259). Mithilfe des Einsatzes des Konjunktors „sondern“ in Z. 261 fokussiert die Lehrkraft auf die eigenen, alternativen Einschätzungen um. Dabei wird zunächst einmal an das Diskurswissen ‚Reden mit Emma‘ angeknüpft. Sie schließt diesen Aspekt als möglichen Hauptgrund („nicht nur allEiN“, Z. 261) aus und bekräftigt das in Z. 263 mit der Schlussfolgerung „darum kann man das jetzt nicht nur drauf ab↑SCHIEben“ (Z. 263), die keine Wissenserweiterung leistet und ausschließlich eine bekräftigenden Funktion hat. Mit dem zweiten „sondern“ in Z. 265 wird die alternative Einschätzung eingeleitet, es gehe um das Verstehen von Unterrichtsinhalten (vgl. Z. 265f.), wobei der Symbolfeldausdruck „ver!STEHST!“ (Z. 266) sowohl prosodisch stark akzentuiert ist als auch durch „wirklich“ (Z. 266) eine weitere Verstärkung erfährt. Es klingt an, dass die Aufnahme der Inhalte in Inas mentale Sphäre, auch abseits ihrer Abgelenktheit, nicht immer erfolgreich gewesen sei. Hierbei ist allerdings noch ambigue, wodurch das ‚wirkliche Verstehen‘ verhindert wird. Nichtdestotrotz kann das im Sinne der weiter oben formulierten Zielsetzung ‚Informieren über die begrenzten Leistungsmöglichkeiten‘ (Anlauf Nr. 2) eingeordnet werden.

L_D wechselt ab Z. 266 die Referenz, adressiert nun die Schülerin, die sie mit Instruktionen hinsichtlich der verbesserten Aufnahme von Unterrichtsinhalten versorgt, und räumt auch relativierend ein, dass ihre Einschätzung sich nicht auf das aktuelle Thema beziehe. Damit fördert sie Ina und geht auf das Gelungene ein, was sowohl dem globalen Zweck der Institution Schule entspricht als auch dem Zweck des Elternsprechtags, die positiven wie die negativen Aspekte des Leistungsstands zu präsentieren, sodass hier durchaus *good practice* vorliegt.

In der Auslassung zwischen Datum 3 und Datum 4 findet im Wesentlichen zweierlei statt:

– ein durch die Nachfrage der Mutter ausgelöster Exkurs zum Erledigen von Hausaufgaben in und außerhalb von so genannten Übungsstunden

– ein weiteres Defizit der Schülerin im Bereich des Satzbaus im ‚freien Schreiben' wird angesprochen, woraufhin Ms Erklärungsangebot, ob dies nicht an Inas Mehrsprachigkeit liegen könnte, von L zurückgewiesen wird

Datum 4: Integrierte Gesamtschule, gesamte Länge 18 Min. 06 Sek., L_D=Lehrerin des Deutschen, M=Mutter, T=Tochter/Schülerin Ina, Ausschnitt: 11:55–14:34

416	M:	((seufzt)) <<p>ja>
417	L_D:	und: (--) ham_[sie sonst noch <<leicht lachend>fragen_keine weiteren>]
418	M:	[((lacht, 0.7))<<lachend>keine weiteren fragen ja:]
419	M:	((lacht, 1.8)) ehrlich gesagt (umso) (-)
420		alles geHÖRT was (.) JA (1.0) [wenig] begeistert sogar (0.9)
421	L_D:	[hm_hm]
422	M:	wir wären nicht so gut in der schule (--)
423	L_D:	ja::
424	M:	aber dass SO (.) [naja:]
425	L_D:	[es FEHLT] ihr aber auch wirklich glaub_ich so insgesAmt (.)
426		nich nur dass_es mh (.) flA (.) vom FLEIß abhängt oder so
427		sondern auch von deinen (.) deinen (-) f_ah (.) Anfor (.)
428		deinem !KÖN!nen (.) an SICH
429		°h da (.) das !IS! für dich alles_n bisschen SCHWIErig
430	T:	hm_hm
431	L_D:	[↑ne (-) das gefühl HAbe ich]
432	M:	[ich glaub das_is ange_ANgeborn] (-) weil das (.)
433		das von_ner ERSTen klasse an
434	L_D:	hm_hm=
435	M:	=an den ohren gezogen (.)
436		von der [ersten (.) klasse (.) bis zu (.) jetzt] (.) (1.0)
		[X X X X]
		[((klopft auf den Tisch))]
		[((klopft rhytmisch auf den tisch))]
437		in_d ZWEIten klasse hat sie schon nachhilfe gehabt
438	L_D:	hm_hm (-) [J::A] man kann es dann auch nicht erZWINgen ↑ne
439	M:	[<<leise lachend>hm_hm>]
440	L_D:	also das_is [dann SO dann muss man sagen] das !IST! ihre möglichkeit nur=
441	M:	[es_is (.) ich weiß auch nicht]
442	L_D:	und auch wenn die dann mitm hauptschulabschluss hier raus geht
443		°hh [auch dann] hat sie (.) nIcht verLOREN (.)
444	T:	[und was]
445	L_D:	das IST nicht sO (.) mein (.)
446	M:	aber [haupt_sowas] w_wo geht man damit ↑HIN (.) [mit hauptschluss]
447	L_D:	[ich hab ein] [m (.) mEin SO:HN]
448		ich ha:be (.) DREI kinder (.) mein mittlerer sohn

449		hat_n hauptschulabschluss auf ner reALschule gemacht [(---)]
450	M:	[((seufzt))]
451	L_D:	der is KOMPlett inner zehnten klasse abgebrochen (.)
452		hatte alles mögliche im kopf nur nich SCHUle (1.2)
453		u:nd jetzt hat_er ne lehre als zerspanungsmechaniker
454		im meTALL handwerk grade abge↑schlossen (---)
455		und is übernommen ↑jetzt (.) und ↑arbeitet (.)
456		es is (.) äh !MÖG!lich [also man darf nicht] GLEICH (-)
457	M:	[es_is_n glücksfa:ll]
458		aber [mit haupt_hauptschluss]
459	L_D:	[den kopf in sand st-]
460	T:	[<<p>und wa:s: (-) ähm>] (.)
461	L_D:	hast nicht die !MÖG!lichkeiten (.) man hat nich so_n breites FE:LD (.) ↑ne (.)
462		man kann sich nich !ALLES! aussuchen an berufen_ne
463		[das ist] KLAR
464	M:	[also]
465	M:	wir sind_äh [seit jahr]en SELBSTständig=
466	L_D:	[WEniger]
467	M:	=wir bilden AUCH aus und bei mir kommt (.)
468		es kommt nich in FRA:ge dass jemand mit !HAUPT!schulabschluss [kommt] (.)
469	L_D:	[hm_hm]
470	M:	das: also wenn ich sowas schon (.) °hh (.) in bewerbung sEhe (.)
471		das WAR_S (.) für mich hat sich das erlEdigt
472		und wenn sie jetzt mit hauptschulabschluss m:: wo↑HIN (-)
473		[bei] mäcDOnalds (-)
474	T:	[aber] ((schmatzt)) HA_HA
475	M:	<<f>ina (.) streng dich doch an du bist FAST vIerzehn jahre alt>
476	T:	^JA_HA (1.0)
477		[( ) (weiter)]
478	L_D:	[es ist eben] die frage was ich ihnen sagen wollte
479		ob es nur die ANstregnung alleine bei ihr [is]
480	M:	[hm_↓hm:]
481	L_D:	das IS_es nämlich nich=
482		=und deswegen wenn sie s_es jetzt über DRUCK mit Anstrengung machen=
483		=ich GLAUbe das geht nach hinten los
484		°hh sie muss DAS aus sich rausholn so was wirklich !GE:HT!
485	M:	sie SCHNALLT das nicht (.) das ist das [proble:m]
486	L_D:	[hm_hm]
487	M:	es wird ihr jEden tag gesagt °hh (-) das ist für DICH (.)
488		das ist DEIN leben (.)
489		MACH das wenn du irgendwas lernen will- (.)
490		kindergärtnerin da kommst du mit hauptschule n_no nich ma bis zu_eh TÜR (0.9)
491		un:: (.) ich glaube [den KLICK hat es noch nicht gemacht]
492	L_D:	[ah_was für SIE aber_n ganz_ganz ganz] besonders guter beruf wäre

493 wäre das wo sie jetzt

494 das soziale LERnen gemacht hat

495 T: AL[tersheim?]

496 M: [alterspflege]

497 L_D: da warst du SO !GU:T! (.) die haben ja so dich gelo:bt (.)

498 die [ä:h]

499 T: [JA] aber die WARN (.) die_WARN da ja auch überhaupt

500 alle total [nett (.) die mochten mich da]

501 M: [(gut) (.) mit alten leuten kann] sie GU:T

502 L_D: also das hat sie so TOLL gemacht das hab ich glEich gemerkt (.)

503 als ich da REINgekommen bin (.) die war (.) ne, (.)

504 die mochten dich da alle <<f>GE:Rne>

505 °h die anderen_äh pflegerinnen haben gut darüber gesprochen=

506 =wie du dich da EINsetzt ↑ne (.) dass du zUverlässig bist (.)

507 und alles (--) also DAS wär auf jeden fall_n berufszweig

508 wo du was auch beKOMmen würdest und_und wo ich glaube

509 wo du gut aufgehoben wärst (---) wenn !DU! dir das ↓ZUtraust (.) ne (.) also

L_D knüpft in Z. 425 an die Enttäuschungsbekundung der Mutter an und äußert sich zu den Leistungsmöglichkeiten der Schülerin in expliziter Weise (Anlauf Nr. 3). L_D spricht dabei prosodisch auffällig akzentuiert und stellt die Schlüsselausdrücke und Äußerungsteile „FEHLT" (Z. 425), „insgeSAMT" (Z. 425), „FLEIß" (Z. 426), „von [...] !KÖN!nen an SICH" (Z. 427f.), „das !IS! für dich alles_n bisschen SCHWIErig" (Z. 429) besonders heraus. L_D steigt damit ein, dass sie die generelle Versehrtheit der Leistungsmöglichkeiten anspricht (vgl. Z. 425). Während der Faktor ‚Fleiß' als möglicher Hauptgrund (zusammen mit potentiellen weiteren) ausgeschlossen wird, fokussiert L_D mithilfe des progressiv funktionierenden Konjunktorteils „sondern" (vgl. Zifonun et al. 1997: 2420) das „!KÖN!nen (.) an SICH" (Z. 428), also die grundsätzlich vorhandenen Kompetenzen. Anschließend adressiert L_D Ina direkt und nimmt in Bezug auf „alles" die Charakterisierung „_n bisschen SCHWIErig" (Z. 429) vor. Die verwendeten Quantifizierungen stehen in mitigierender Absicht in einem Widerspruch zueinander.

Nachdem M das Verbalisieren ihrer Enttäuschung fortgeführt hat und vor allem auf die weitreichende Historie der schlechten Leistungen klagend eingegangen ist, kommt sie zu der Vermutung, die schlechten Leistungen könnten wirklich mit den natürlichen Grenzen der Leistungsmöglichkeiten zusammenhängen: „ich glaub das_is ange_ ANgeborn " (Z. 432). Lässt man allerdings Mehrfachadressierung als Interpretationsprinzip zu, so kann man annehmen, dass Ms Ausführungen auch an ihre Tochter gerichtet sind und sie beschämen sollen. Erneut schließt L_D an Ms Äußerungen an und schlussfolgert, dass man Leistungen aufgrund der Prädisposition „nicht erZWINgen " (Z. 438) könne. Hierbei geht L_D über das assertive Einschätzen hinaus und bewegt sich auf der handlungsleitenden

Ebene. In Z. 440 wird der Sachverhalt mithilfe der Formel ‚das ist X‘ als eine faktisch formulierte Behauptung, als unverrückbare Tatsache verbalisiert: „das_is dann SO“, „das !IST! ihre möglichkeit nur=“.

L_D sieht die Mutter nun auf ihrer Seite und das Ziel, dass das Wissen über die begrenzten Leistungsmöglichkeiten der Tochter in Ms mentalen Bereich Eingang findet, erfüllt. Mithilfe des Konjunktors „und“ wird hieran eine positive Vorhersage angeschlossen, und zwar sei der Hauptschulabschluss doch etwas Zukunftsfähiges (vgl. Z. 442f.). Ihre Ausführungen unterfüttert L_D mit einem belegartigen Bericht aus dem Leben eines ihrer Söhne (vgl. Z. 447–459), der mit dem Hauptschulabschluss erfolgreich werden konnte, und schließt den Bericht mit einer Handlungsempfehlung ab: „es ist (.) äh !MÖG!lich also man darf nich GLEICH (-) [...] den kopf in sand st-“ (Z. 456–459). M wiederum schränkt den Beleg in seiner Geltung als „glücksfa:ll“ (Z. 457) maximal ein, sodass L_D die eingeschränkten Möglichkeiten des Abschlusses als hinlänglich bekannte Tatsache („das ist KLAR“, Z. 463) eingesteht. Daraufhin bringt M ebenfalls einen Beleg privater Natur an, in dem die Zukunftsfähigkeit des Hauptschulabschlusses vor dem Hintergrund der im eigenen Betrieb herrschenden Regeln abermals in Frage gestellt wird (vgl. Z. 464–471). M greift dabei auf eine Reihe von negativen sprachlichen Bewertungen zurück („es kommt nich in FRA:ge“, Z. 468; „das WAR_S“, Z. 471; „für mich hat sich das erlEdigt“, Z. 471). Die skizzierte Ausweglosigkeit mündet in ein Sich-Beklagen (Z. 472f.), wobei die klassische berufliche Endstation McDonald’s plakativ angeführt wird. Die Ansprache wird schließlich mit einer an Ina gerichteten Ermahnung, sich mehr sowie dem Alter entsprechend anzustrengen, geschlossen. Es wird deutlich, dass M und L_D konkurrierende Bewertungen eines Hauptschulabschlusses vollziehen und dabei jeweils auf private Erfahrungen zurückgreifen. Die Lehrperson verzichtet hierbei darauf, aus der professionellen Perspektive heraus zu handeln, nimmt die Rolle einer Mutter ein und berichtet von einem Vorfall, bei dem sich alles zum Guten gewendet hat. Da L_D die Rolle des Gegenübers einnimmt, lässt sich eine Parallele zu der Untersuchung von Mundwiler (2017) ziehen, die solche Rolleneinnahmen (etwa der jeweils anderen Institutionsvertreter*in oder des Kindes) in ihren Daten beobachtet hat und im Sinne einer Annäherung interpretiert. Da L_D M dazu bewegen möchte, den Hauptschulabschluss als zukunftsfähigen Abschluss anzuerkennen, und die Rolleneinnahme dazu dient, den Belegbericht vorzubringen, liegt hier auf lokaler Ebene *good practice* vor.

An die Ermahnung von M, sich doch anzustrengen, knüpft L_D als Nächstes an. Mit „was ich ihnen sagen wollte“ (Z. 478) weist sie zunächst darauf hin, dass die gleich zur Sprache kommenden Inhalte zwar bereits im Gespräch verbalisiert, jedoch in den mentalen Bereich der Mutter noch nicht erfolgreich Eingang gefunden haben. Anschließend wird die Aufforderung sich anzustrengen als alleinige

sinnvolle Möglichkeit zurückgewiesen (vgl. Z. 479–483), stattdessen „muss“ die Schülerin „DAS aus sich rausholn so was wirklich !GE:HT!“ (Z. 484). Damit weist L_D erneut auf die Grenzen des Leistbaren hin (Anlauf Nr. 4). Allen aufgezählten Anläufen ist gemeinsam, dass die Lehrperson entweder an günstige Äußerungen von M – wie z. B. an Enttäuschungsbekundungen – oder das Diskurswissen – wie z. B. das ‚Reden mit Emma‘ oder ‚Anstrengung‘ – anknüpft.

M, die auf den ersten Blick in das von L_D Gesagte einstimmt („sie SCHNALLT das nicht (.)“, Z. 485), scheint die Aussagen auf abweichende Weise zu deuten und mutmaßlich das Wissenselement „aus sich rausholn“ als den Kern der Äußerung zu verstehen. Möglicherweise geht M davon aus, dass ein An-die-Grenzen-Gehen zur Schule dazugehört. Dementsprechend formuliert fordert M Ina erneut zum Handeln auf. Auch kollidiere der prognostizierte Hauptschulabschluss mit dem Berufsziel ‚Erzieherin‘ (vgl. Z. 489).[2] Im Übrigen weist L_D zum zweiten Mal – wie schon in Z. 259 und wie auch in weiteren Gesprächen des Gesamtkorpus – darauf hin, dass das Einwirken auf die Schülerin „über DRUCK“ (Z. 482), Anstrengung, Drohen und Beschämen als kontraproduktiv einzustufen sei, da der Druck sie nur an die Grenzen des Leistbaren bringen würde. Auf das gesamte Korpus bezogen besteht ein institutioneller Zweck der Institution Schule darin, dass Lehrkräfte als Advokat*innen der Schüler*innen gegenüber dem Elternhaus handeln und die Schüler*innen bei erkannter Überforderung in Schutz nehmen. Die Passung des Handelns von L_D zu diesem Zweck bedeutet zwar nicht, dass eine ‘Kopfwäsche’ der Schülerin zuhause erspart bleibt. Jedoch kann immerhin beobachtet werden, wie die Lehrperson ausgerechnet an den beiden entsprechenden Stellen (um Z. 259 und 482 herum) jedes Mal ein ganzes Stück weiter in ihrer Argumentation in Bezug auf die Leistungsmöglichkeiten von Ina vorankommt (s. Datum 3 und Datum 4), was ein Hinweis auf *good practice* wäre, da es zu den institutionellen Kernzielen von L_D gehört, M die Leistungsentwicklung – auch negative – aufzuklären.

Im nächsten Schritt, ab Z. 492, fokussiert L_D stark überlappend auf das Thema ‚Berufswahl‘ um, fügt eine überschwänglich anmutende Lobsequenz an und initiiert damit einen Themawechsel: „das warst du SO !GU:T! (.) die haben ja so dich gelo:bt (.) (Z. 497); „das hat sie so TOLL gemacht das hab ich glEich gemerkt (.)“

---

2 Es sei darauf hingewiesen, dass man für den Ausbildungsweg ‚Erzieher*in‘ mindestens einen Realschulabschluss benötigt, andernfalls ist mit einer deutlichen Verkomplizierung des Berufswegs zu rechnen (vgl. exemplarisch https://blog.soziale-berufe.com/2016/08/04/fragen-aus-unserer-berufsberatung-kann-ich-mit-einem-hauptschulabschluss-erzieher-werden-wie-finanziere-ich-meine-ausbildung-in-welchen-sozialen-studienberufen-kann-ich-ein-praktikum-machen/ (letzter Zugriff am 30.05.2021)).

(Z. 502); „°h die anderen_äh pflegerinnen haben gut darüber gesprochen=wie du dich da EINsetzt ↑ne (.) dass du zUverlässig bist (.)“ (Z. 505f.). Dabei zeigt die Lehrkraft, dass sie sowohl eigene Beobachtungen als auch die Berichte der Pflegerinnen berücksichtigt als auch die konkreten Lobobjekte benennt. L_D finalisiert die Argumentation damit, dass sie auf die guten Berufsaussichten in der Pflege hinweist (vgl. Z. 508) und den Beruf für zu Inas Neigungen und Kompetenzen passend hält (vgl. Z. 509). In Z. 509 schiebt L_D schließlich als Bedingung formuliert nach: „wenn !DU! dir das ↓ZUtraust ne (.) also“. Dadurch, dass L_D Ina zu prüfen überlässt, ob sie für den vorgeschlagenen Berufszweig auch die Kompetenzen besitzt, bringt L_D zum Ausdruck, dass der alternative Berufsvorschlag nicht bloß als letzter Ausweg zu sehen ist, der etwa jedem*r gescheiterten Schüler*in angeboten würde. Die Lehrkraft folgt dem institutionellen Ziel, der Schülerin trotz schlechter Prognose zu einem optimalen Berufsweg zu verhelfen und das zuvor benannte Problem gemeinsam zu lösen, d. h. das Elternhaus damit nicht alleine zu lassen. Daher schlägt sie den Beruf vor, in dem sie Ina von ihrer erfolgreichen Seite kennengelernt hat, was bereits als *good practice* einzustufen ist, da dies zur thematischen Entwicklung des Gesprächs, das zu dem Zeitpunkt einer Pattsituation gleicht, wesentlich beiträgt.

An einigen Stellen geht den Institutionsvertreter*innen Potenzial verloren, und zwar versucht T in Z. 444 („[und was]“) zu erfragen, was man mit dem Hauptschulabschluss erlernen kann. Allerdings stellt M zwei Zeilen später dieselbe Frage („aber haupt_sowas w_wo geht man damit ↑HIN (.) mit hauptschluss“), sodass ihr – möglicherweise aus akustischen Gründen – Nichtgehörtwerden an dieser Stelle nicht so schwer wiegt. In Z. 460 freilich stellt T die Frage nochmal, was darauf hindeutet, dass sie mit dem persönlichen Bericht der Lehrkraft ihre Wissenslücke nicht geschlossen sieht. Zuerst setzt L_D zu einer Antwort an (vgl. Z. 461–463), lässt sich jedoch von Ms persönlichem Bericht ablenken.

In Z. 474 beginnt T mit einem mutmaßlichen Einwand, mit dem sie auf die Exklamation von M („und wenn SIE jetzt mit hauptschulabschluss m:: wo↑HIN (-)“, Z. 472) reagiert. Es ist stark anzunehmen, dass sie sich nach dem mit dem Abschluss noch Möglichen erneut erkundigen möchte. Durch das plakative Anfügen der klassischen Station McDonald‘s in Z. 473 lässt sich T ablenken („((schmatzt)) HA_HA“) und auch die Lehrkraft zieht es vor, ihre eigene Argumentation anlässlich des Leistungsvermögens fortzuführen. Die Chance, sowohl T als auch M, in dieser Frage gleichzeitig zu informieren sowie das Gespräch möglicherweise zu entemotionalisieren, bleibt so ungenutzt.

Gesprächsausschnitt Datum 5 schließt an das Datum 4 unmittelbar an und beginnt mit den Ausführungen der Schülerin, die zu bedenken gibt, dass sie ihren primären Berufswunsch ‚Erzieherin‘ über andere, also auch über den in der Alterspflege priorisiert. In Z. 518 wird deutlich, dass sie den vorgeschlagenen

Handlungsplan nur im Falle des Scheiterns verfolgen würde. Die Lehrkraft stimmt darin ein und bewertet ihren Wunsch in positiver Weise als zu Ina passend (vgl. Z. 519–527).

Datum 5: Integrierte Gesamtschule, gesamte Länge 18 Min. 06 Sek., L_D=Lehrerin des Deutschen, M=Mutter, T=Tochter/Schülerin Ina, Ausschnitt: 14:35–16:14

511	T:	ja ich weiß SELber nich weil ich wollt ja irgendwie schon (---)
512		vom_m KLEINkind (-) keine ahnung mocht ich ja schon kinder
513		und ich meine (.) jetzt geRAde da wo wir jetzt praktikum machen
514		habe ich jetzt Auch als kindergärtnerin einen beKOMM
515		und da mach ich jetzt halt praktikum=
516		=wenn mir das gefällt dann versuch ich halt WEIter (-)
517	L_D:	HM_HM (-)
518	T:	wenn dann das halt nich klappt dann (-) [f_vielleicht]
519	L_D:	[aber das is] Auch
520		ne gute richtung mit kIndern sehe ich das auch bei dir gut (.)
521		das kann ich mir Auch vorstellen=
522		=nur ich hab dich da ja nur im altenheim bisher geSEhen (.) des[wegen]
523	T:	[hm_hm]
524	L_D:	°hh (.) [also (-) ne,] (.)
525	T:	[äh (-) ich ha-]
526	L_D:	kinder_ä:h_gärtner oder erZIEHerin heißt es ja heutzutage
527		°hh denk ich auch wär ne gute perspektive
		((Erkundigungen zu den Betreuungsbedingungen im Praktikum durch T))
552	M:	<<p>okay> ich glaube auch (.) also (---)
553		mach erstmal PRAKtikum (.) !SCHAU! erstmal
554		°hh vielleicht ist das nichts für dich=
555		=dann machst du das [nächs]te praktikum beim ALtersheim wieder
556	L_D:	[es-]
557	T:	ja hab ich doch grade eben ge[sagt]
558	M:	[wun]derbar aber
559		[dafür musst du deine note verbessern]
560	L_D:	[es ist doch auch SO: durch die prakti]ka kann sie doch auch (.)
561		ä::hm (--) sich schon mal irgendwo !ZEI!gen und beWÄHren
562	M:	hm_hm
563	L_D:	also oft WERden auch schüler die sich dann anschließend als_n (--)
564		zur lehrstelle da wieder bewerben=
565		=ACH du warst ja bei uns im praktikum
566		du hast das [ja toll] geMACHT (-)
567	M:	[hm_hm]
568	L_D:	das (-) hat !MEHR! einfluss (.) oft (.) als so_n ZEUGnis
569	M:	oka:y
570	L_D:	also (-) die (.) persönliche vorstellung (--)
572	T:	hm_hm=

Im Datum 5 zeigt sich eine deutliche Differenz der Handlungspläne zwischen M und L. Während M an der Notwendigkeit einer Notenverbesserung festhält („dafür musst du deine note verbessern“, Z. 559), arbeitet L_D an der Anpassung ihres Handlungsplans ‚Praktikum‘ und bricht den Plan auf die griffige Formel „!ZEI!gen und beWÄHren“ (Z. 561) herunter. L_D beschreibt ab Z. 560 die Vorteile eines Praktikums – für sich alleine stehend, aber auch gegenüber dem Zeugnis (vgl. Z. 568). L_D greift dabei in Z. 565–566 auf animierte Rede zurück und entwirft eine animierte Situationsskizze aus der Sicht der späteren Entscheidungsträger*innen im Ausbildungsbetrieb, die sich an Inas Betragen im Praktikum zurückerinnern (vgl. Ehmer 2011: 62f., 77). Solch ein Szenario habe „!MEHR! einfluss (.) oft (.) als so_n ZEUGnis“ (Z. 568). Mit der operativen formelhaften Prozedurengruppe ‚so ein‘ (hier: „so_n“) referiert L_D auf eine bestimmte Eigenschaft des Symbolfeldausdrucks „Zeugnis“ (genauer: mithilfe des aspektdeiktischen ‚so‘), die aber gleichzeitig nicht spezifiziert wird (genauer: mithilfe des unbestimmten ‚ein‘) (vgl. Rehbein 1982: 243). Dadurch wird die Bedeutsamkeit des Dokuments – gegenüber etwa „das Zeugnis“ oder „ein Zeugnis“ – im Rahmen einer beiläufigeren Erwähnung abgeschwächt, sodass dieses nicht mehr als alleiniger und wichtigster Passierschein in die Ausbildung zu sehen ist.

Es wird also nun ein Berufszweig aus dem sozialen Spektrum auf den Plan gerufen, in dem sich Ina bereits nachweislich bewährt hat. Auf Widerstand seitens der Schülerin gestoßen passt L_D den Handlungsplan an und geht auf den generellen Vorteil eines erfolgreich absolvierten Praktikums, und zwar die Eigenwerbung, welche ein schlechtes Zeugnis kompensieren könne. Das Verhalten der Lehrkraft zeugt demnach von einer hohen Bereitschaft wie auch Flexibilität in Bezug auf das Verfolgen des Ziels, trotz der festgestellten begrenzten Leistungsmöglichkeiten einen für Ina bestmöglichen (Berufs-)Weg vorzuschlagen. Als das In-Schutz-Nehmen des Hauptschulabschlusses nicht zum Erfolg geführt hat, verbalisiert L_D das reaktivierte Wissen zu einem Praktikumsbesuch; und als Ina an ihrem Wunschberuf Erzieherin festhält, kommt die Lehrkraft auf die weiteren Vorteile eines gut bestandenen Praktikums zu sprechen.

In der Auslassung zwischen Datum 5 und Daran wird deutlich, dass beide Seiten das gleiche Grundziel haben, dass Ina es möglichst gut hat. Es kommt im Datum 4 gar zum Tragen, dass LD und M keine wirklich unterschiedlichen Perspektiven auf Inas Leistungsmöglichkeiten haben und auch die gleichen Berufe für passend halten. Vielmehr ziehen M und LD aufgrund von divergierenden Bewertungen des Hauptschulabschlusses (hinnehmbar oder nicht) und des An-und-über-die-Leistungsgrenzen-Gehens (gehört es zum Schulischen dazu oder nicht) unterschiedliche Konsequenzen aus den Leistungsmöglichkeiten. Nach den zahlreichen beschriebenen Bemühungen – und es wird im Datum 6 besonders deutlich – schafft es LD nicht, M kardinal umzustimmen.

Datum 6 startet Ina den Versuch, die genauen Bedingungen um die Abschlussregeln in Abhängigkeit von den Fachleistungskursen A und B zu klären. Kurz vor der Phase der Verabschiedung in Z. 621–628 erkundigt sich T zudem danach, ob die Note im Praktikumsbericht in die Benotung des kritischen Fachs Deutsch eingehen und die Gesamtnote so ggf. beeinflussen würde. Als das von L_D verneint wird, quittiert T diese Information mit „<<p>schade> (--)“ (Z. 628). Es wird deutlich, dass Ina durch ihre Erkundigungen, mit welchen sie auch schon vorher in Z. 528–541 begonnen hat, die genauen Bedingungen in Erfahrung bringen möchte, unter welchen sie im A-Kurs Deutsch bleiben könnte. Mit dem neuen Wissen sind ihre Chancen nun gesunken.

Fasst man Inas Ziele in den Transkriptausschnitten und in den institutionellen Vorgaben zusammen, so kommt man zu der folgenden Auflistung:
- im A-Kurs bleiben
- Erzieherin werden

Zu den Zielen von L_D gehören wiederum die folgenden Bestrebungen:
- an einem Elternsprechtag möglichst viele Eltern empfangen
- Ina zu einem besseren Arbeitsverhalten verhelfen
- das Elternhaus über die Limitationen der Leistungsmöglichkeiten informieren
- das Elternhaus davon abbringen, Druck auf Ina auszuüben
- bestmöglichen Bildungs- und Berufsweg für Ina erreichen
- das Wissen des Elternhauses in Bezug auf die passenden Bildungs- und Berufswege erweitern

Die Ziele von M lassen sich so beschreiben:
- Ina soll sich in ihren Leistungen verbessern
- Ina zum Realschulabschluss verhelfen, der Hauptschulabschluss ist zu verhindern
- Ina soll es im Leben möglichst gut haben
- Ina soll nicht mehr im schlechten Leistungsbereich stagnieren

Daran wird deutlich, dass beide Seiten das gleiche Grundziel haben, dass Ina es möglichst gut hat. Es kommt im Datum 4 gar zum Tragen, dass L_D und M keine wirklich unterschiedlichen Perspektiven auf Inas Leistungsmöglichkeiten haben und auch die gleichen Berufe für passend halten. Vielmehr ziehen M und L_D aufgrund von divergierenden Bewertungen des Hauptschulabschlusses (hinnehmbar oder nicht) und des An-und-über-die-Leistungsgrenzen-Gehens (gehört es zum Schulischen dazu oder nicht) unterschiedliche Konsequenzen aus den Leistungsmöglichkeiten. Nach den zahlreichen beschriebenen Bemühungen – und

es wird im Datum 6 besonders deutlich – schafft es L_D nicht, M kardinal umzustimmen.

Datum 6: Integrierte Gesamtschule, gesamte Länge 18 Min. 06 Sek., L_D=Lehrerin des Deutschen, M=Mutter, T=Tochter/Schülerin Ina, Ausschnitt: 16:44–17:05

590	M:	ja gut (.) bis dahin (--) machen wir nochmal NACHhilfe (1.5)
591	T:	ich [fe-]
592	M:	[( )] mit nachhilfe noch mal dazu
593	T:	<<p>hm:>
594	M:	damit du einen reALschulabschluss schaffst
595	T:	<<p>ja>
596	M:	zumindestens (0.9) damit du auch VORwärts kommst (.)
597		sonst GEHT das gar nicht (1.5)
598	L_D:	((schmatzt)) ja aber versuche jetzt erstmal (.)
599		richtig weiter am BALL zu bleiben (.) ne, (.)
600		und in den praktika dich gut zu bewähren
601	T:	hm_hm
602	L_D:	das denk ich mal is erstmal wichtig

M kündigt an, mit dem unterstützenden Nachhilfeunterricht fortzusetzen, und benennt das Ziel („damit du einen reALschulabschluss schaffst“, Z. 594) abermals, wobei es am Gesprächsende mit „zumindestens (0.9) damit du aus VORwärts kommst (.)“ (Z. 596) zu einer leichten Relativierung kommt: Die Lehrkraft hingegen bekräftigt ebenfalls die zuletzt formulierten Handlungsempfehlungen („weiter am BALL zu bleiben“, Z. 599; „in den praktika dich gut zu bewähren“, Z. 600) und bewertet diese als wichtig. Sie reaktiviert dabei den griffigen Symbolfeldausdruck „beWÄHren“ aus Z. 561. Es ist unbekannt, wie oft M und L_D, die aufgrund von berufsbezogenen Fragen mutmaßlich gleichzeitig die Klassenlehrkraft von T ist, sich noch bis zum Abschluss sehen – Ina besucht die 8. Klasse, das Gespräch findet an einem 09. März im 2. Halbjahr statt. Es ist jedoch sehr wahrscheinlich, dass L_D mit einer Fortsetzung der Diskurshistorie rechnet, um auf dem kommunikativ Erreichten aufzubauen.

4 Fazit

Mithilfe der Heuristik von Bendel Larcher und Pick (in diesem Band) konnten nun die ausgewählten Gesprächsausschnitte in mehreren Fällen als *good practice* eingestuft werden. Es hat sich im Wesentlichen gezeigt, dass etwa das Verdeutlichen von Anreizen gegenüber Schüler*innen, mehrschrittiges konsequentes sprach-

liches Handeln beim Übermitteln von besonders unangenehmen Einschätzungen sowie geschickte Themawechsel im Rahmen des Interaktionstyps ‚Elternsprechtag' als hilfreich entpuppt haben. Die Befunde stellen gewissermaßen eine Blaupause für weitere Untersuchungen im Bereich der Elternsprechtagsgespräche dar. Interessant ist dabei zudem, dass ein Teil der rekonstruierten Ziele der verschiedenen Interagierenden bei näherer Betrachtung in eine und dieselbe Richtung weisen. Vielmehr basieren die Divergenzen darauf, wie die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss zu erhalten, bewertet wird und welche Konsequenzen aus den diskutierten Leistungsgrenzen gezogen werden.

5 Literatur

Aich, Gernot. 2015. *Professionalisierung von Lernenden im Eltern-Lehrer-Gespräch: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. 2. unveränderte Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag.

Bendel, Sylvia. 2009. Gesprächskompetenz vermitteln – Angewandte Forschung? In Michael Becker-Mrotzek & Gisela Brünner (Hgg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. 67–85, 2. durchgesehene Aufl. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Bos, Frauke-Jantje & Günter Grossmann. 2012. *Ich muss mal eben was mit Ihnen besprechen; schwierige Gesprächssituationen mit Eltern meistern*. Berlin: Raabe.

Bredthauer, Stefanie. 2018. Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, Ausgabe 3, 110. Jahrgang. 275–286.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72. 63–98.

Brünner, Gisela, Reinhard Fiehler & Walther Kindt. 2002. Einführung in die Bände. In Gisela Brünner, Reinhard Fiehler & Walther Kindt (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung*, Bd. 1. 7–15. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Deppermann, Arnulf. 2009. ‚Gesprächskompetenz' – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In Michael Becker-Mrotzek & Gisela Brünner (Hgg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. 15–27, 2. durchgesehene Aufl. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Ehmer, Oliver. 2011. *Imagination und Animation: die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin & New York: De Gruyter.

Fiehler, Reinhard. 2002. Kann man Kommunikation lernen? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In Gisela Brünner, Reinhard Fiehler & Walther Kindt (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung*, Bd. 2. 18–35. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Fürstenau, Sara & Mechtild Gomolla. 2009. Einführung. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel; Elternbeteiligung*. 13–19. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grigorieva, Ioulia. 2015. Widerspruchskommunikation in mehrsprachig-interkulturellen Elternsprechtagsgesprächen. In Stefan Hauser & Vera Mundwiler (Hgg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. 99–124, Bern: hep.

Hertel, Silke, Simone Bruder, Nina Jude & Brigitte Steinert. 2013. Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich: schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In Nina Jude & Eckhard Klieme (Hgg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 59; PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. 40–62. Weinheim et al.: Beltz.

Kirk, Sabine. 2001. Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. In Rudolf W. Keck & Sabine Kirk (Hgg.), *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analyse, Erfahrungen, Perspektiven*. 27–46. Hohengehren: Schneider-Verlag.

KMK. 2003/2018. *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule*; Beschluss der KMK vom 04.12.2003 i. d. F. vom 11.10.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf (Abruf am 30. Mai 2021).

KMK. 2004. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Abruf am 30. Mai 2021).

Knapp, Claudia. 2015. Eltern-Lehrer-Gespräche: Ort der interaktiven Aushandlung von Verantwortung. In Heike de Boer & Marina Bonanati (Hgg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. 195–209. Wiesbaden: Springer VS.

Kotthoff, Helga. 2012. Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen: Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 13, 290–321. www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2012/ga-kotthoff.pdf (Abruf am 30. Mai 2021).

Kraft, Barbara. 2007. „Und wo sind die Hände?“ Beobachtungen zur Funktion von Rückfragen bei der Erziehung und Wissensvermittlung im Kindergarten. In Katharina Meng & Jochen Rehbein (Hgg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. 229–254. Münster: Waxmann.

Lanig, Jonas, Thoralf Marks & Carolin Sponheuer. 2013. *Elternarbeit: Den Dialog mit den Eltern konstruktiv gestalten*. Berlin: Raabe.

Löning, Petra. 1993. Psychische Betreuung als kommunikatives Problem: Elizitierte Schilderung des Befindens und ‚ärztliches Zuhören‘ in der onkologischen Facharztpraxis. In Petra Löning & Jochen Rehbein (Hgg.), *Arzt-Patienten-Kommunikation: Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses*. 191–228. Berlin & New York: De Gruyter.

Mundwiler, Vera. 2017. *Beurteilungsgespräche in der Schule: eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Redder, Angelika. 2011. Prozedurale Re-Analyse von elementaren Wortarten und Wortbildung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 125–141.

Redder, Angelika. 2016. Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In Jörg Kilian, Birgit Bouër & Diana Lüttenberg (Hgg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. 297–318. Berlin & Boston: De Gruyter.

Rehbein, Jochen. 1982. Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch: die Wiedergabe eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In Karl-Heinz Bausch (Hgg.), *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache. 225–281. Düsseldorf: Schwann.

Rehbein, Jochen. 2001. Das Konzept der Diskursanalyse. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 927–945. Berlin & New York: De Gruyter.

Sacher, Werner. 2008. *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, Werner. 2014. *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Selting, Margret, Peter Auer & Dagmar Barth-Weingarten et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf (Abruf am 30. Mai 2021).

Sylvester, Thomas. 1994. Halbkreis, übereck oder Reihe? In Ilka Gropengießer, Otto Gunter & Klaus-Jürgen Tillmann (Hgg.), *Schule – zwischen Routine und Reform*. Friedrich Jahresheft 12. 36–38. Seelze: Friedrich.

VORIS. 2014/2015. *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule* (IGS); VORIS 22410 vom 01.08.2014, geändert am 17.09.2015. http://www.schure.de/22410/34,81071.htm (Abruf am 19.06.2021).

Wegner, Lars. 2016. *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag: eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann & Bruno Strecker et al. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin & New York: De Gruyter.

Heike Knerich / Miriam Haagen / Justine Kohl

Jugendliche zum Erzählen existenzieller Ereignisse anregen: Narrativ orientierte Gesprächseinstiege in psychotherapeutisch geführten Erzählinterviews

1 Einleitung

Unsere Überlegungen basieren auf einem interdisziplinären Forschungsprojekt, in dem wir aus gesprächsanalytischer und psychotherapeutischer Perspektive ein kleines Korpus von Interviews mit halbverwaisten Jugendlichen ausgewertet haben[1]. Die Einschätzung, was zu einer *good practice* am Beginn von Erzählinterviews beiträgt, basiert auf gesprächsanalytischen Ergebnissen und Diskussionen im interdisziplinären Team. Wir gehen davon aus, dass es für Gespräche über Tod im Familienleben wichtig ist, sich mit Gelingensbedingungen auseinanderzusetzen, um Konzepte aus Psychotherapie und Trauerbegleitung gesprächsanalytisch zu konkretisieren.

Bis auf ein Interview im Pilotkorpus wurden alle Gespräche von der am Forschungsprojekt durchgehend beteiligten Psychotherapeutin geführt, die damit nicht nur Praktikerin und Beforschte, sondern zugleich auch Forschende ist. Die Jugendlichen bleiben weitestgehend Beforschte, da sie nicht an der Auswertung der Gespräche beteiligt wurden und auch nicht zu ihren Gesprächszielen befragt wurden (zur Ermittlung von *good practice* durch Beteiligung aller Interakteur*innen vgl. Brünner und Pick 2020: 71, 74). Einbezogen wurden die Jugendlichen mit der Frage, was sie selbst Erwachsenen im Umgang mit trauernden Jugendlichen raten würden, die eher am Gesprächsende gestellt wurde. Zudem liegen in einigen Fällen positive Äußerungen zum Interview selbst vor.

Das Identifizieren von standardisierbaren Einzellösungen oder *better/best practice* ist für unseren Kontext sowohl auf der Basis unserer Ergebnisse als auch unserer theoretisch-methodischen Grundlagen nicht möglich: Neben der Unhintergehbarkeit der interaktiven Konstitution von Gesprächen (vgl. z. B. Bergmann 1981: 11–16; Gülich und Mondada 2008: 13) gehen wir vom Konzept der „hinrei-

1 Projekttitel; „Sprechen mit Jugendlichen über Verlust und Trauer: Eine gesprächsanalytische Studie/Trauernden Jugendlichen zuhören“.

https://doi.org/10.1515/9783111010083-009

chend guten Mutter“ des Kinderarztes und Psychoanalytikers Donald Winnicott (Winnicott 2008: 267) aus und fragen, was „hinreichend gut“ in Bezug auf Gespräche mit Jugendlichen in existentiellen Krisen bedeuten kann.

Wir fokussieren den Gesprächseinstieg – hier sollen die Jugendlichen direkt zu einer ausführlichen, wenn möglich narrativen, Darstellung angeregt werden. Dies schließt ein, wie die interviewende Psychotherapeutin sich während der ersten Ausführungen der*des Jugendlichen als Zuhörerin positioniert. Unsere Analysen zeigen eine komplexe und stets interaktive Bearbeitung der Aufgabe, ein Gespräch über existentielle Erfahrungen zu beginnen, sodass sich eher förderliche Aspekte identifizieren lassen bezüglich der Art, wie die Interviewerin die kommunikativen Aufgaben am Gesprächsanfang bearbeitet. Diese werden in der Interaktion von einzelnen Jugendlichen aber durchaus unterschiedlich aufgegriffen. Somit beziehen wir *good practice* hier konkret auf die Frage, was förderlich ist, um einen Gesprächsrahmen zu etablieren, in dem es den Jugendlichen im institutionellen Kontext möglich ist, über existenzielle, emotional belastende Erfahrungen wie den Tod eines Elternteils zu sprechen, und um die Betroffenen zum Erzählen anzuregen.

Im Folgenden stellen wir zunächst den theoretisch-methodischen Hintergrund und dann exemplarisch unsere gesprächsanalytischen Ergebnisse dar. Abschließend werten wir diese aus gesprächsanalytischer und interdisziplinärer Perspektive mit Blick auf *good practice* aus.

2 Erzählinterviews mit Jugendlichen zu Verlust und Trauer: psychotherapeutischer und gesprächsanalytischer Hintergrund

Wir haben für das Projekt Forschungsinterviews geführt, um einen explorativen Beitrag zum im deutschsprachigen Kontext bislang wenig beforschten Bereich des Sprechens mit Jugendlichen über ihre Trauer zu leisten. Diesbezüglich wird vielfach in Frage gestellt, ob bzw. wie es überhaupt möglich ist, mit Jugendlichen über ihren Verlust und ihre Trauer zu sprechen (persönliche Gespräche auf Tagungen, vgl. aber auch die Ergebnisse von Lamerichs et al. 2018). An unseren Beispielen ist erkennbar, dass es sehr gut möglich und erwünscht ist, was über das Führen von Forschungsinterviews hinaus auch auf Erstgespräche im Bereich Trauerbegleitung ausgeweitet werden kann.

Es existieren eine Reihe von Praxisratgebern für Fachleute, die Gesprächs- und Beratungsangebote für Jugendliche nach Verlust durchführen. Wörtliche

Rede der Jugendlichen oder gezielte Hinweise für Gesprächsanfänge ließen sich im „Handbuch Kindertrauer" nicht finden, es werden nur einige allgemein gehaltene Hinweise zu Gesprächen mit Jugendlichen gegeben (vgl. Röseberg und Müller 2014). Zur Thematik des Erzählens gibt Witt-Loers zwar Geschichten in der ersten Person wieder, aber es bleibt offen, ob diese von Betroffenen stammen oder von der Autorin aus mehreren Gesprächen zusammengefasst wurden. Zwar gibt die Autorin auf der Basis ihrer Perspektive auf das Befinden von Jugendlichen in Trauersituationen etliche inhaltliche Hinweise für Gespräche mit Betroffenen, nicht jedoch dazu, wie man mit ihnen ins Gespräch kommt und wie Erzählen genau unterstützt werden könnte (vgl. Witt-Loers 2014: 18–56; 57–64; 78). Ähnliches gilt für „Beratung und Therapie in Trauerfällen" von J. William Worden, das in seiner Originalfassung bereits 1982 erschien und als Standardwerk der Trauerbegleitung gilt: Da es sich an Professionelle wendet, die sich als Ärzt*innen, Psycholog*innen oder Sozialarbeiter*innen um Hinterbliebene in verschiedenen Kontexten kümmern, wird ausschließlich fachlich über verschiedene Phänomene bei Trauernden und in Beratungen berichtet.

Trauerbegleitung selbst wird in Einzelgesprächen oder in Gruppen mit dem Ziel angeboten, manifesten krankhaften körperlichen, wie auch psychischen Folgen durch den Verlust eines nahen Menschen vorzubeugen (vgl. Bongartz 2014). Denn es ist belegt, dass ein kritisches Lebensereignis wie der Tod eines nahen Angehörigen weitreichende, negative Folgen für ein Kind haben kann; neben psychischen und sozialen auch lebenslang anhaltende, körperliche Beschwerden oder Krankheiten (vgl. Lytje und Dyregrov 2019). Etwa vier Prozent aller Kinder in der westlichen Welt verlieren ein Elternteil oder beide Eltern vor ihrem 18. Lebensjahr, eins von fünf Kindern wird nach Verlusterfahrungen zu Fachleuten überwiesen (vgl. Downdey 2000). Jugendliche, die ein Familienmitglied durch Tod verloren haben, gelten im Allgemeinen als schwieriger für solche Angebote zu erreichen, dabei wird das Risiko, einem negativen Trauerverlauf ausgesetzt zu sein, bei den Kindern höher eingeschätzt, die nicht offen über den Verlust sprechen (vgl. Tein et al. 2006). Dennoch lassen sich Ziele präventiver Gespräche nicht so konzeptualisieren wie beispielsweise Ziele von spezifischen Aufklärungs- oder Beratungsgesprächen. Es gibt zwar Qualitätsstandards (z. B. Bundesverband Trauerbegleitung), die aber empirisch noch wenig belegt sind und sich nicht auf konkrete Gesprächsaufgaben wie beispielsweise den Gesprächseinstieg beziehen. Metaanalysen für Präventionsprogramme zeigen nur schwache bis mittlere Wirksamkeitsnachweise, was möglicherweise mit der hohen Standardisierung der Interventionen zu tun hat (vgl. Wagner 2019: 32, 51). Gesprächseinstiege wurden bisher empirisch nicht untersucht, unsere Studie versteht sich daher als explorative Studie.

Das Erleben von Elternverlust durch Tod, plötzlich oder erwartet, stellt Jugendliche vor eine zusätzliche sehr schwierige Anpassungsaufgabe während der Krise ihres Übergangs ins Erwachsenenalter. Jugendliche sind im Allgemeinen sehr darum bemüht, sich nicht von Gleichaltrigen zu unterscheiden, was erklären könnte, warum sie sich in einer Krise sozial zurückziehen. Trauerreaktionen von Jugendlichen werden daher von Außenstehenden häufig unterschätzt und die Betroffenen erhalten weniger Hilfe (vgl. Weiß 2006), obwohl gerade soziale Unterstützung und der Ausdruck von Gefühlen als wirksame Prävention von depressiven Entwicklungen im Trauerprozess gilt.

Allerdings zeigen konversationsanalytische Studien, dass Kinder und Jugendliche in institutionellen Gesprächen auf Verfahren rekurrieren, um Fragen und Unterstellungen zu ihrem Gefühlsleben zurückzuweisen (vgl. zusammenfassend Lamerichs et al. 2018: 27). Auch für erste Trauergruppen mit Jugendlichen wird beschrieben, dass diese einer Aufforderung, über ihre Trauer zu schreiben, zunächst nicht nachkamen. Erst als sie eingeladen wurden, einen Brief an den Verstorbenen zu schreiben, den sie in der Gruppe *nicht* vorlesen mussten, schrieben sie und sprachen dann auch darüber (vgl. Baßler und Schins 1992).

In unserer Studie schilderten die Jugendlichen ihre Erlebnisse und ihr aktuelles und vergangenes Befinden dagegen ausführlich. Wenn es das Ziel ist, die Jugendlichen zum Reden zu bringen, ist dies das Auswahlkriterium für global gelungene Gespräche. Hilfreich war möglicherweise, dass die Gespräche nicht zu diagnostischen Zwecken geführt wurden und wir keine konzeptionellen Vorstellungen von „richtiger Trauer“ verfolgen. Im Verlauf der Interviews gingen die Betroffenen auch gern auf das Angebot ein, Hinweise zu geben, wie (Gesprächs-)Angebote für Jugendliche mit Verlusterfahrungen generell verbessert werden könnten.

Die Forschungsergebnisse, die hier in Bezug auf *good practice* untersucht werden sollen, sind feinanalytische gesprächslinguistische Auswertungen der Einstiegsphase in Erstinterviews[2] (vgl. Kohl 2020). Unsere Analyseperspektive zeichnet sich dadurch aus, dass wir beobachten, wie die Beteiligten Sinn und Bedeutung gemeinsam interaktiv herstellen, und wie sich die Bearbeitung von Gesprächsaufgaben sequenziell und prozessual im Verlauf entfaltet (einführend vgl. bspw. Gülich und Mondada 2008, Deppermann 2008; genaue methodologische Überlegungen Kohl 2020: 5–13).

Das Korpus umfasst fünf Gespräche von ca. 45–60 Minuten Länge, sie liegen als nach GAT2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribierte Audio- und Videoaufnah-

2 Mit einem der Jugendlichen wurde für eine Fallstudie ein zweites Interview geführt, das wir aus Gründen der Vergleichbarkeit hier jedoch nicht einbeziehen.

men vor. In der Pilotphase wurden Gespräche von zwei verschiedenen Interviewerinnen geführt, einer psychologischen und einer ärztlichen Psychotherapeutin, beide sind erfahren in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien. Drei weitere Interviews wurden von der ärztlichen Psychotherapeutin geführt. Die Jugendlichen haben sich freiwillig für ein Interview zum Tod eines Elternteils gemeldet, in der Projektphase über Flyer, die in Trauerzentren auslagen. Ob dies allerdings als Auswahl von Jugendlichen fungiert, die ohnehin zum Sprechen bereit sind, ist ohne Vergleichsstudien schwer zu beurteilen. Die Jugendlichen kannten die Interviewerin in der Pilotphase kaum, in der Projektphase gar nicht. Um ihnen über eine bekannte Umgebung Sicherheit zu geben, fanden die Interviews in der Projektphase in den Trauerzentren statt. Die interviewten Jugendlichen haben gemeinsam, dass ihr Vater ca. 1 Jahr zuvor verstorben ist, sie waren zum Zeitpunkt des Gesprächs zwischen 14 und 18 Jahre alt.

Der lockere Gesprächsleitfaden sah einen offenen, narrativ orientierten Gesprächseinstieg vor, um den Jugendlichen möglichst freie Reaktionsmöglichkeiten zu eröffnen sowie Raum für längere Ausführungen und eigene Relevanzsetzungen zu geben. Bei der anvisierten narrativen Rekonstruktion handelt es sich um eine strukturell abgeschlossene Darstellung eines selbst erlebten vergangenen Ereignisses, das chronologisch, aus der Ich-Perspektive und unter Nutzung expressiver Verfahren wie beispielsweise der Redewiedergabe, evaluativer Adjektive und „dichter Konstruktionen“ (Günthner 2006) rekonstruiert wird. Obwohl generell das Rederecht bei dem*der Erzähler*in liegt, sind die Zuhörer*innen durch Überlassung des Rederechts und unterstützende Aktivitäten maßgeblich daran beteiligt (vgl. Gülich und Mondada 2008: 101–114; Knerich und Sacher 2020: 195–197; Knerich und Haagen 2021: 176–186).

3 Einschätzungsgrundlage: Analyseergebnisse zum Gesprächseinstieg

Als Gesprächseinstieg verstehen wir die Gesprächseröffnung einschließlich des Übergangs in die Kernphase des Interviews. Die „Situationsdefinition, die die Beteiligten gemeinsam aushandeln“ (Spiegel und Spranz-Fogasy 2001: 1247), wird in der Gesprächseröffnung[3] deutlich. Da der sequenzielle Verlauf und die interaktiven Folgehandlungen ein zentrales gesprächsanalytisches Instrument zur Rekonstruktion der im Gespräch bearbeiteten Aufgaben und der von den

3 Zu Eröffnung von Gesprächen allgemein vgl. einführend Gülich und Mondada (2008: 74–81).

Beteiligten gemeinsam konstruierten Bedeutung sind, beziehen wir die ersten Ausführungen der Jugendlichen mit ein.

3.1 Interaktiver Gesprächseinstieg

Der Gesprächseinstieg der vorliegenden Interviews kann segmentiert werden in gesprächsvorbereitende Maßnahmen[4], Eröffnungsphase, Übergangsschritt und (Beginn der) Kernphase. Diese Phasen werden variationsreich realisiert und sind eng miteinander verbunden[5]. Die phasenbezogenen Aufgaben und die Beteiligungsstruktur werden in der folgenden Tabelle 1 vereinfacht zusammengefasst:

Tabelle 1: Phasen, Aufgaben und Beteiligungsstruktur im Gesprächseinstieg

Phase	Aufgabe	Beteiligungsstruktur
Vorbereitungsphase	Videoaufnahme starten, ggf. Kamera und Sitzposition justieren	Interviewerin handelt, kommentiert optional: Jugendliche*r ratifiziert
Eröffnungsphase	Dank/Wertschätzung/Freude aussprechen	Interviewerin initiiert optional: Jugendliche*r dankt ebenfalls, ratifiziert verbal o.ä.
Übergangsphase	Handlungsaufgaben der Kernphase und/oder Gesprächsthemen aushandeln	Interviewerin erläutert, Erzählaufforderung optional: Jugendliche*r stellt Rückfragen o.ä.
(Beginn der) Kernphase	Gesprächsthemen bearbeiten	Jugendliche*r: Erste ‚Sachverhaltsdarstellung' (s. u.) Interviewerin positioniert sich als Zuhörerin optional: Interviewerin unterstützt/fragt nach/macht Formulierungsvorschläge

Ein Beispiel für *good practice* innerhalb dieser Normalform sowie die interaktive Konstituierung des Gesprächseinstiegs und ein Kontrastbeispiel sollen an folgenden Ausschnitten aus dem Korpus exemplarisch gezeigt werden.

4 Aufgrund der Rahmenbedingungen ist das Betreten des Raumes und die Begrüßung mittels Grußformeln nicht mit aufgezeichnet worden und kann daher nicht mit betrachtet werden.

5 Die gesprächsanalytsichen Ergebnisse wurden von Kohl (2020) entwickelt, werden dort aber nicht unter dem Aspekt von *good practice* ausgewertet.

Die Gespräche sind als TK1–TK5 nummeriert, dem entsprechen die Siglen für die Jugendlichen (KJ1–KJ5). Im Text verwenden wir zudem folgende Pseudonyme: Tanja (KJ2), Timon (KJ3), Mirko (KJ4) und Judith (KJ5). Die Sigle I1 steht für die ärztliche, I2 für die psychologische Psychotherapeutin.

Ausführlicher und gelungener Gesprächseinstieg TK3

01		**((Schaltgeräusche))**
02	I1:	okay. (0.86) °hh ((lacht, blickt KJ3 an))
03	KJ3:	((lacht tonlos, blickt I1 an))
04		((Schritte))
05	I1:	<<f> JA> (0.73) also (0.7) °h nochmal vielen DANK,
06	KJ3:	((nickt minimal)) (0.3)
07	I1:	wir kennen uns ja jetzt noch (-) GAR nich,
08	KJ3:	[<<p>(hm_hm/genau)>.]
09	I1:	[bis auf jetzt] eben das kurze unterSCHREIben,
10		°hh
11	KJ3:	<<p> ja.>

Zu Beginn kommentiert die Interviewerin das Einschalten der Kamera mit dem Diskursmarker „*okay*," und mit einem leisen Lachen (Z. 2). Timon lacht tonlos mit (Z. 3), die beiden schauen sich dabei an, bevor I1 zu ihrem Sitzplatz geht. Mit dem Lachen initiiert die Interviewerin das Herstellen von Nähe, worauf der Jugendliche eingeht, zugleich kommentiert und „entschärft" sie die Aufnahmesituation und stellt einen dyadischen Bezug her, bei dem die Kamera in den Hintergrund tritt.

Die zum Teil laut realisierten Diskursmarker „*JA*" und „*also*," die die Interviewerin äußert, während sie Platz nimmt und sich auf ihr Gegenüber ausrichtet, bilden eine Scharnierstelle zwischen der Vorbereitungs- und der Eröffnungsphase. Mit dem hörbaren Einatmen und dem folgenden Aussprechen von Dank begrüßt sie Timon dann formal und eröffnet das Interview offiziell, wobei sie mit dem Adverb „*nochmal*" auf einen Austausch vor Beginn der Aufnahme verweist und so über eine Wiederholung die Dankbarkeit in ihrer Relevanz hochstuft (Z. 5). Timon ratifiziert dies durch Nicken, es entsteht eine kurze Pause (Z. 6).

Daraufhin ordnet I1 den Beziehungsgrad, der als Teil des *common ground* eine „Voraussetzung für anschließende Interaktionshandlungen" (Deppermann 2015: 7) ist, explizit ein und markiert das Unbekanntsein mit der Modalpartikel „*ja*" als gemeinsames Wissen (Z. 7). Ihr Gegenüber ratifiziert dies (Z. 8), während die Interviewerin überlappend einen präzisierenden Nachtrag produziert, in dem sie erneut auf das Gespräch vor der Aufnahme verweist. Timon bestätigt dies mit einem leise geäußerten Responsiv (Z. 11).

Nach einer Pause setzt die Interviewerin dann mit einem Vagheitsindikator zum Übergang in die Kernphase an, bricht dies jedoch wieder ab:

12	**I1:**	**(0.52) vielleicht (jetzt/erz*)**
		ich <<f> weiß auch NICHTS> von der hh° vorgeschichte,=
13		=ich weiß nur dass <<len> du dich> über VEREIN_NAME bereit erklärt hast zu einem !IN!terview.
14		<<cresc> da* wo ich mich natürlich drüber FREUe;>
15	KJ3:	genau.

Sie stellt die Handlungsaufforderung bzw. die Aushandlung des weiteren Gesprächsverlaufs mittels eines Temporaladverbs bzw. einer Erzählaufforderung zurück, um noch einmal auf ihr fehlendes Vorwissen zu verweisen, das sie durch die erhöhte Lautstärke hochstuft (Z. 12). Auch die im schnellen Anschluss realisierte Präzisierung dient der Hochstufung ihres sehr eingeschränkten Wissens. Dass sie auf diese Weise ihre Unkenntnis der Biographie ihres Gegenübers relevant setzt, erfüllt mehrere Funktionen: Sie (1) stellt *geteiltes Wissen* bzw. common ground explizit sicher, bevor sie die Kernphase des Interviews initiiert, (2) gibt dem Jugendlichen Hilfestellung in Bezug auf das *recipient design* seiner Ausführungen zu Beginn des Interviews, (3) schreibt ihm Bereitschaft, Freiwilligkeit und Autonomie zu und positioniert ihn damit prospektiv als kooperativen und aktiven Gesprächspartner (4), antizipiert und reduziert potenzielle Störquellen und (5) setzt einen deutlichen wissens- und gesprächstypbezogenen Rahmen (vgl. auch Kohl 2020: 26–27). Zudem bezieht sie sich mit dem Verweis auf den Verein, der die Trauerbegleitung organisiert, explizit auf den interaktionsexternen situativen Rahmen. Dass es sich hier um *good practice* handelt, kann an dieser Stelle auf Basis dieser Analyse konstatiert und im Vergleich mit den anderen Gesprächen im Korpus bestimmt werden: Die in diesem Kontext multifunktionale Thematisierung von Wissen eröffnet prospektiv einen Raum für eigene Ausführungen des Jugendlichen als Experte für seine eigenen Erfahrungen und Empfindungen, die Fremdpositionierung als kooperativ und aktiv trägt dazu bei.

Das Lexem „*!IN!terview*" ist syntaktisch durch die Rechtsversetzung und prosodisch durch die starke Akzentuierung besonders betont, so wird zum einen der Gesprächstyp markiert und zum anderen prospektiv auf den baldigen Wechsel in der Beteiligungsstruktur verwiesen (Z. 13). Dies fungiert als Scharnierstelle zwischen der Etablierung geteilten Wissens und dem folgenden syntaktisch anschließenden Ausdruck von Freude (Z. 14), mit dem die Interviewerin ihrem Gegenüber Wertschätzung signalisiert und die Übergangsphase abschließend rahmt. Timon ratifiziert mit „*genau,*" was sich als *Bestätigungspartikel* (Oloff 2017) eher auf die Explikation des Wissens um die Bereitschaft zum Interview als

auf die Bekundung von Freude zu beziehen scheint. Die tief fallende Realisierung weist zudem auf eine sequenzschließende Verwendung (vgl. Oloff 2017: 221–224; 228) hin, die auf die von I1 angedeutete Änderung der Beteiligungsstruktur rekurriert.

Diese wird dann auch direkt im Anschluss nach einer kurzen Pause von I1 initiiert:

16	**I1:**	**(--) kannst jetzt EINfach**
17	KJ3:	°hh
18	I1:	erzä:h[len.]

Nachdem die Interviewerin bis hierhin „allein durch die Anzeige ihres Nichtwissens eine Erwartung, dieses in dem folgenden Gesprächsverlauf zu bearbeiten" (Kohl 2020: 28) aufgebaut hat, expliziert sie nun mit einem narrativen *globalen Zugzwang* (vgl. Hausendorf und Quasthoff 2005) die Art und Weise der Bearbeitung und übergibt in tief fallender Intonation das Rederecht an Timon. Dieser deutet mit dem hörbaren Einatmen seine Bereitschaft zur Übernahme des Rederechts bereits während der Erzählaufforderung an (Z. 17) und bezieht sich dann zunächst auf das weitere Vorgehen:

19	**KJ3:**	**[<<f> v]on: WO soll ich_n> anfangen;=**
20		=so von ganz VORne (.) mit dem ganzen geSCHEHen und passiert und dann:-
21		(-) im laufe der zeit wie_s dann WEIterlief?_oder,
22	I1:	(0.32) GERne.
23	KJ3:	(0.38) okay also <<lachend> (fangen_wa einfach von)> ganz vorne mal an,=
24	I1:	=hm_hm,

Timon gestaltet seine Rückversicherung zur zeitlichen Ausdehnung seiner anvisierten Darstellung komplex: Die mit „*von: WO*" eingeleitete Frage ist syntaktisch zwar abgeschlossen (Z. 19), mit der fallenden Tonhöhenbewegung und dem schnellen Anschluss wird aber eine Fortsetzung projiziert: Timon präzisiert, indem er einen Beginn (Z. 20) und einen Ablauf (Z. 21) andeutet, ohne dabei konkret zu werden. Intonatorisch richtet er dies eindeutig als Frage an die Interviewerin, wobei er ihr mit der *Tag-Question* „*oder*" offenlässt, eine Alternative anzubieten (Z. 21). Sie behandelt seine Frage jedoch als Vorschlag, den sie positiv evaluierend bestätigt, ohne sich inhaltlich weiter am Aushandlungsprozess zu beteiligen (Z. 22). „Mit dieser Reaktion unterstreicht sie einmal mehr die Freiheit an Reaktionsmöglichkeiten, die der Jugendliche innerhalb der Erzählaufforderung hat" (Kohl 2020: 50). Timon übernimmt dann das Rederecht und auch die

Aufgabe, den globalen Zugzwang zu bearbeiten, mit einem ratifizierenden und einem prospektiv-diskursstrukturierenden Diskusmarker und reformuliert seine Frage als Ankündigung einer längeren Einheit (Z. 23). Er unterstreicht damit seine epistemische Autorität und seine Bereitschaft, die nun ausgehandelte Aufgabe zu bearbeiten. „Hierbei wird nicht nur anhand des Lachens deutlich, dass der Jugendliche zu diesem Zeitpunkt des Interviews keine besonderen, emotionalen Belastungen hinsichtlich der übergeordneten Thematik des Interviews aufweist. Vielmehr steht die aktuelle Erzählaufgabe an sich im Mittelpunkt des Gesprächs: [...]“ (Kohl 2020: 50–51). Aus der Verwendung vager Formulierungen, die sich nicht auf den bisher nur extern – durch den Aufklärungsbogen und den Ort – präsenten Gesprächsanlass Trauer und Tod beziehen, „kann gefolgert werden, dass der Jugendliche seiner nachfolgenden Darstellung zu diesem Zeitpunkt keine expliziten Sachverhaltsaspekte vorwegnehmen möchte“ (Kohl 2020: 51)[6]. Timon beginnt nun mit einer ausführlichen narrativen Rekonstruktion zunächst des Todesfalls, daran anschließend dann der darauf folgenden Zeit[7]. Auch aufgrund dieser Reaktion ist der Gesprächseinstieg als gelungen zu bezeichnen: Die Interviewerin erreicht lokal ihr Ziel, dass der Jugendliche ihr – in Form einer episodischen Erzählung – seine Erfahrungen und Empfindungen schildert; dies gilt darüber hinaus auch für das Gespräch als Ganzes. Hinzu kommt, dass der Jugendliche das Sprechen über seinen Vater etwas später im Gespräch explizit positiv bewertet (vgl. Bendel Larcher und Pick in diesem Band, Punkt 3: positive Reaktionen identifizieren).

Förderliche Aspekte im Sinne einer *good practice* sind hier, dass die Interviewerin zu Beginn Nähe herstellt, ihr Gegenüber prospektiv als aktiven Gesprächspartner positioniert, über das Formulieren der eigenen Unkenntnis common ground herstellt, so dass der Jugendliche als Experte für seine Erfahrungen dieses Wissensdefizit bearbeiten kann. Zu den Gelingensbedingungen zählen wir auch die offene und direkt an den Jungen adressierte Erzählaufforderung, das Zulassen der Rückfrage sowie die positiv formulierte Markierung der Rückfrage als Vorschlag, ohne dies weiter inhaltlich zu bearbeiten. Letzteres kann auf der Basis

---

6 Kohl (2020: 48) bezieht sich auf das Konzept der „Darstellung von Sachverhalten“ Kallmeyer (1985: 85). Als *Sachverhaltsaspekte* definiert sie „das Herausstellen einzelner Informationen eines übergeordneten Sachverhalts“.

7 Es fällt auf, dass Timon die thematisch nicht festgelegte Erzählaufforderung direkt auf den Tod seines Vaters bezieht. Dies ist zum einen auf die Rahmung zurückzuführen: Den Flyer, mit dem für ein Forschungsprojekt Jugendliche gesucht wurden, die um ein Elternteil trauern, der Einwilligungsbogen und das Trauerzentrum als Ort. Zum anderen nennt die Interviewerin aber auch den Verein, der die Trauerbegleitung organisiert.

von psychotherapeutischem Hintergrundwissen als wertschätzende und aktiv hergestellte Passivität bezeichnet werden.

Der nun folgende Ausschnitt aus dem Interview mit Tanja soll einige Aspekte der interaktiven Konstitution des Gesprächseinstiegs beleuchten:

Beteiligung der Jugendlichen an der Eröffnungsphase TK2

		((Vorbereitungsphase))
03	I2:	ja_erst mal janz schön dass du DA bist,
04		hh°
05	KJ2:	[(<<p> ich freu mich auch;>)]
06	I2:	[dass das geklappt hat-]
07	KJ2:	ja;
08	I2:	dass du (.) auch wieder so: geSUND bist_dass du sagst du kannst teilnehmen,

Anschließend an die kurze Vorbereitungsphase leitet die psychologische Psychotherapeutin I2 das Aussprechen von Wertschätzung der Anwesenheit ihres Gegenübers mit dem Diskursmarker *„ja“* am Äußerungsbeginn (Imo 2013: 161) ein. I2 formuliert dies als komplexe *‚Adjektiv+dass-Satz‘-Konstruktion* (Günthner 2009), wobei sie die formelhafte Äußerung (Z. 3) mit zwei weiteren „dass-Sätzen“ listenartig um eine Wertschätzung des Zustandekommens des Termins aufgrund des verbesserten Gesundheitszustands der Jugendlichen erweitert und somit auf gesprächsorganisatorischer Ebene fortgesetzt das Rederecht beansprucht. I2 mildert zudem den institutionellen, formellen Einstieg umgangssprachlich mit dialektaler Lautung ab („*janz schön*“, Z. 3) und schreibt Tanja mit dem letzten Item ihrer Liste Selbstbestimmtheit zu (Z. 8).

Direkt im Anschluss an die erste, formelhafte Konstruktion nutzt Tanja eine kurze Atempause der Interviewerin, um ihrerseits ihre Freude zu bekunden (Z. 05). So entsteht eine Überlappung, die als *kollektives Sprechen* (Schwitalla 1992) mit der Funktion des Herstellens von Nähe bezeichnet werden kann, da die Jugendliche zum einen mit dieser eher leise realisierten Äußerung nicht das Rederecht beansprucht und sich zum anderen an der Bearbeitung der von I2 initiierten Gesprächsaufgabe beteiligt. Tanja behandelt diesen ersten Austausch also als *Paarsequenz*[8], analog zu einer Begrüßung[9]. Auch den Folgeturn bestätigt Tanja

---

8 Zu Paarsequenzen bzw. *adjacency pairs* im Hinblick auf den ersten Teil, der einen dazugehörigen zweiten Teil konditionell relevant macht, vgl. Gülich und Mondada (2008: 51–53).

9 Günthner (2009) zeigt, dass „schön, dass du da bist“ in Begrüßungssequenzen vorkommen kann, aber nicht immer eine Erwiderung nach sich zieht.

gut hörbar mit dem Responsiv „*ja*". Die Jugendliche meldet sich also – im Gegensatz zu Timon – früh verbal zu Wort, beteiligt sich so an der Eröffnungsphase, setzt ihr eigenes Verstehen relevant und stellt selbstinitiiert Nähe her[10]. Die Interviewerin I2 übernimmt im Folgenden die von Tanja initiierte Dynamik der Nähe (siehe auch Abschnitt 3.2) und unterstützt sie besonders am Gesprächsanfang beim Erzählen, später stellt Tanja ihre Erlebnisse ausführlicher in Form von narrativ rekonstruierten Episoden dar. Wir können hier nicht den gesamten Gesprächseinstieg TK2 zeigen und bewerten, aber es ist uns an dieser Stelle wichtig festzuhalten, dass sich die Jugendlichen bezüglich der expliziten interaktiven Beteiligung am Gesprächseinstieg unterscheiden.

Gesprächseinstieg ohne Übergangsphase TK5

Der Gesprächseinstieg in das Interview TK5 soll abschließend als Kontrastbeispiel dienen. In der hier nicht gezeigten Vorbereitungsphase signalisiert Judith zunächst eine hohe Beteiligung und die Gesprächspartnerinnen stellen auf gesprächsorganisatorischer Ebene Nähe her (vgl. Kohl 2020: 34).

Dann spricht die Interviewerin in einer erhöhten Lautstärke ihren Dank aus (Z. 12):

12	**I1:**	**(0.32) °hh <<f> ja nochmal VIElen dank-=>**
13		=hhh° <<dim> dass sie sich bereit erklärt haben(.) hier HERzukommen-> (--)
14		°hh u:nd äh:: für unsere studie <<rall> uns(0.81) n bisschen zu erZÄHlen was_sie (0.48) erlebt haben;>
15	KJ5:	(--) joa;
16		(2.12)
17	KJ5:	joa es geht um_mein VAter,

Judith ratifiziert den Dank weder verbal noch nonverbal, sondern blickt I1 aufmerksam an. Somit behandelt die Jugendliche die Äußerung der Interviewerin nicht als *first pair part* einer Paarsequenz – anders als Tanja und Mirko.

Auffällig ist, dass die Stimme der Interviewerin zunehmend leiser wird, während sie ihrem Gegenüber anschließend die Bereitschaft herzukommen zuschreibt. Obwohl die schwebende Intonation und die kurze Pause eine nicht-rederechtsbeanspruchende Ratifizierung zugelassen hätten (Z. 13), reagiert Judith

10 Mirko, der I1 gar nicht kennt, beteiligt sich im Interview TK4 in vergleichbarer Weise an der Eröffnungsphase.

erneut nicht (vgl. auch Kohl 2020: 35). Die Interviewerin setzt ihren Relativsatz additiv angeschlossen fort und schreibt ihrem Gegenüber damit die Bereitschaft zu, für die Studie etwas zu erzählen. Sie stuft dies herunter, indem sie es mit „*n bisschen*" einschränkt und die Sprechgeschwindigkeit steigert (Z. 14). Durch die Konnexion mit „*und*" sowie die mittel fallende Intonation „entsteht eine syntaktisch enge Verknüpfung zwischen der kurzen Eröffnungsphase und dem Übergangsschritt in die Kernphase, sodass die ohnehin schon nicht-adressierte Erzählaufforderung noch weiter in den Hintergrund tritt." (Kohl 2020: 36).

Die Interviewerin übernimmt das Rederecht im Folgenden zudem nicht wieder, obwohl Judith sich zunächst weiterhin als Rezipientin positioniert (Z. 15). Mit einer phonetisch abgeschwächten Variante des Responsivs „*ja*" (vgl. Imo 2013: 169), „*joa,*", signalisiert die Jugendliche zudem „eine Vagheit in ihrer Verstehensdokumentation hinsichtlich des aktuellen Vorgehens" (Kohl 2020: 36). Auch die daraufhin entstehende mehr als zweisekündige Pause weist darauf hin, dass für Judith Unklarheit bezüglich der weiteren Gesprächsaufgaben besteht. Anders als Timon im Interview TK3 initiiert die Jugendliche jedoch keine weitere Aushandlung des Vorgehens, sondern leitet mit einer Wiederholung des abgetönten „*joa*" in der Funktion eines Diskursmarkers die Kernphase ein. Im Vergleich mit den Interviews TK3 und TK4 wird deutlich, „dass die Interviewerin hier jegliche inhaltliche Vorbereitungen im Vorfeld der Aufforderung auslässt und erst in der Formulierung der Aufforderung selbst einen vagen Rahmen und Anhaltspunkt [für Judiths] Erzählung setzt. [...] So entsteht im Gesprächsanfang des Interviews TK5 umso mehr der Eindruck, dass die Interviewerin ihr Rederecht frühzeitig abgibt." (Kohl 2020: 46). Dass dies lokal in dieser kurzen Einstiegssequenz ungünstig ist, wird daran erkennbar, dass die Jugendliche Unsicherheit und Unklarheit signalisiert. Dies wird von der Interviewerin jedoch im Anschluss wieder ausgeglichen, so dass der Gesprächseinstieg lokal problematisch wirkt, das Gespräch insgesamt jedoch als „hinreichend gut" bewertet werden kann (siehe auch Abschnitte 3.2 und 4).

3.2 Redebegleitendes Verhalten der Interviewerinnen

Zu Beginn der Kernphase ist in den Interviews ein redebegleitendes Verhalten der Interviewerin zu beobachten, das die Jugendlichen in der Realisierung ihrer Sachverhaltsdarstellung auf verschiedene Weise unterstützt. Wir bezeichnen dieses als Übernahme einer von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamik:

Eine Dynamik wird während der Sachverhaltsdarstellung von den Jugendlichen eingeführt und dann gemeinsam etabliert[11].

Wir setzen dies in Bezug zur psychotherapeutischen Haltung des ‚Sich Einstellens' auf das Gegenüber: Dieses ist geprägt durch ein *aktives Zuhören*, bei dem ebenso auf die eigenen Gefühle wie auf die des Gegenübers geachtet wird, zugleich soll möglichst unvoreingenommen zugehört werden, was eine bestimmte Zurückhaltung der Therapeut*innen fordert. Aus dieser Perspektive wäre eine hinreichend gute Praxis eine Zurückhaltung, die dem Gegenüber genügend Raum zur eigenen Darstellung und Exploration lässt, und es gleichzeitig in diesem Raum mit seinen Gefühlen nicht allein lässt.

Im Folgenden arbeiten wir aus gesprächsanalytischer Perspektive die Gesprächspraktik der Übernahme einer von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamik als *good practice* heraus.

Beginn der Kernphase TK5

Wie bereits für das Kontrastbeispiel gezeigt, weicht die Interviewerin in der Eröffnungsphase des Interviews mit Judith von der Normalform ab (vgl. Abschnitt 3.1). Es wird sichtbar, dass die aktuelle Gesprächsphase von den beiden Gesprächspartnerinnen unterschiedlich interpretiert wird (vgl. Kohl 2020: 69–70). Ohne weitere Aushandlung führt die Jugendliche dann inhaltlich in ihr Antwortformat ein:

17	**KJ5:**	**joa es geht um_mein VAter,**
18	I1:	<<einmal nickend> hm_hm,
19	KJ5:	(0.47) ÄHM der ist vor anderthalb jahren gestorben,
20	I1:	<<einmal nickend> hm_hm;>
21	KJ5:	(0.32) äh:::m der hatte SELBSTmord ge* (0.33) (gesagt) (.) [begang_n?]
22	I1:	[OHje:-]

Unter der Perspektive des redebegleitenden Verhaltens fällt in dieser Sequenz das interaktiv unterstützende, dichte Rückmeldeverhalten der Interviewerin in Zeile 18, 20 und 22 auf: Mithilfe von mittel bis hoch steigender Intonation initiiert Judith eine Gesprächsdynamik, mit der sie Rückmeldesignale auf singulär in

11 Wir danken Sylvia Bendel Larcher und Ina Pick für die hilfreichen Kommentare zu diesem Konzept.

Einzelturns gegebene Informationen einfordert (vgl. Kohl 2020: 71)[12]. Bei der Interviewerin wird hier *good practice* in Form eines angepassten redebegleitenden Verhaltens sichtbar: Auf intonatorischer sowie sprecherwechselorganisatorischer Ebene ist zu erkennen, dass sie sich auf die von Judith initiierte Gesprächsdynamik einstellt und der Jugendlichen nach jeder Intonationseinheit sowohl verbale als auch nonverbale Rückmeldesignale gibt. Die interaktive Folgehandlung zeigt, dass diese Übernahme der gemeinsam etablierten Gesprächsdynamik unterstützend wirkt – Judith behält ihr Darstellungsformat bei und verdichtet es fortlaufend schrittweise.

In der darauffolgenden Sequenz wird Judiths Präferenz des gewählten Darstellungsformats, in dem die Interviewerin interaktiv und kontinuierlich miteinbezogen wird, anhand der interaktiven Folgehandlung besonders deutlich:

23	**KJ5:**	**°h [in der REha-=]**
24	I1:	[<<p> ohje;>]
25	KJ5:	=<<all> war sehr lange zychisch KRANK->
26	I1:	(0.59) !IN! der REha;
27	KJ5:	<<nickend> (IN) der reha;>
28	I1:	hm::_hm;
29	KJ5:	ähm mit ein (0.52) (wurde gesagt) <<leicht zittrige Stimme> äh:m> (0.42) VERLETZUNG_1_VATER?
30		(.) [war das-]
31	I1:	[hm_hm,]

Nachdem Judith den Rehaaufenthalt ihres Vaters knapp und mit einer nicht weiter spezifizierten psychischen Erkrankung situiert (Z. 25), kommt es zur erstmaligen Unterbrechung innerhalb des Darstellungsformats. Zeitlich verzögert und stark akzentuiert wiederholt die Psychotherapeutin wortgleiche Teile aus Judiths kurz zuvor getätigter Äußerung. Die leise realisierte Interjektion in Zeile 24, ihre prosodisch expressive Sprechweise „*!IN! der REha;*“ (Z. 26) und die damit einhergehende Übernahme des lexikalischen Materials weisen dabei auf ein *Empathieangebot* hin: Gülich und Pfänder (2013) verstehen Empathieangebote als die konversationelle Verdeutlichung von Bestrebungen, den inneren Zustand einer anderen Person zu erkennen, relevant zu setzen und nachempfinden zu wollen (vgl. Gülich und Pfänder 2013: 435), in unserem Beispiel wird dies signalisiert durch die kontrastreiche stark akzentuierte Realisierung. Die Interviewerin zeigt also eine erhöhte emotionale Beteiligung, indem sie den Umstand des Suizids

12 Dieser eng aufeinander abgestimmte Sprecherwechsel wird von Judith bereits sehr früh in der Vorbereitungsphase etabliert (vgl. Kohl 2020: 71).

relevant setzt und Judith anbietet, ihn näher ausführen *zu können*. Dabei greift sie auf sprecherwechselorganisatorischer Ebene jedoch nicht in die Darstellungsstruktur der Jugendlichen ein und fordert sie nicht explizit dazu auf, den Sachverhaltsaspekt zu detaillieren. Mit ihrem gedehnt realisierten *Continuer* in Zeile 28 signalisiert die Interviewerin unmittelbar nach Judiths Bestätigung vielmehr weitere Zuhörbereitschaft und verdeutlicht, das Rederecht nicht übernehmen zu wollen. Sie positioniert sich damit zurück auf ihre aktuelle Beteiligungsrolle als Zuhörerin.

Die Jugendliche reagiert ratifizierend und unmittelbar (nonverbal verstärkt durch Kopfnicken) auf das Empathieangebot der Interviewerin. Betrachtet man ihr Verhalten als interaktive Folgehandlung mit Bezug auf den Einschub der Interviewerin, kann veranschaulicht werden, dass Judith Gelegenheiten, die sie von dem einseitigen, unmittelbar durch die Erzählaufforderung evozierten Rederecht zeitweise ablösen, nicht nur annimmt, sondern kooperativ unterstützt: Indem die Jugendliche in Zeile 29 die Verletzung des Vaters als Grund für seinen Rehaaufenthalt nennt, zeigt sie an, dass sie das Empathieangebot der Interviewerin inhaltlich bearbeitet. „Sie lässt also von ihrer eigenen Aktivität einer schrittweisen Darstellung ab und fokussiert den von der Interviewerin relevant gesetzten Sachverhalt." (Kohl 2020: 73). So verstärkt sich der Eindruck, dass Judith einen interaktiven Austausch gegenüber einem einseitig verteilten Rederecht bevorzugt[13] und diesen auch in der Äußerung in Zeile 28 bis 30 mit den gleichen intonatorischen Mitteln erfolgreich (Z. 31) aufrechterhält (vgl. Kohl 2020: 73).

Aus Judiths interaktiver Folgehandlung kann abgeleitet werden, dass das Empathieangebot der Interviewerin in Zeile 25 das Darstellungsformat der Jugendlichen zwar unterbricht, gleichzeitig jedoch noch mehr Freiheiten in der interaktiven Konstituierung schafft: So ermöglicht die Psychotherapeutin der Jugendlichen in der Anfangsphase – und unter Berücksichtigung der aktuellen Gesprächsaufgabe existenzielle Erfahrungen darzustellen – ihr Rederecht auf interaktiver Ebene selbstgewählt zu gestalten.

Im Hinblick auf den bruchartigen Übergang und den damit zusammenhängenden abrupten Beginn der Kernphase des Interviews wird deutlich, dass der lokal als *„bad practice"* (s. o.) erscheinende Gesprächseinstieg im unmittelbaren

13 Ob Judith einen interaktiven Austausch auch auf der Basis von globalen Erwartungen an den Interaktionstyp Interview bevorzugt, aufgrund individueller interaktiver Vorlieben oder wegen des belastenden Themas ist ohne mehr Gesprächsmaterial nicht abschließend zu klären. Festzuhalten bleibt, dass dies für die anderen Jugendlichen nicht zutrifft, sie produzieren ausgebaute narrative Rekonstruktionen.

interaktiven Verlauf von der Interviewerin durch die beschriebene engmaschige Rückmeldung aufgefangen wird. So kann unter Betrachtung der interaktiven Konstituierung herausgestellt werden, dass sich die beiden Gesprächspartnerinnen in einem eng aufeinander abgestimmten Sprecherwechsel gegenseitig hohe Kooperationsbereitschaft versichern und die Interviewerin sich – trotz des abrupten Einstiegs – auf verschiedensten Ebenen auf ihre Gesprächspartnerin einstellt. Die hier analysierte Sequenz soll unterstreichen, wie zügig die beiden Gesprächspartnerinnen zu Beginn der Kernphase des Interviews wieder zueinander finden, sich gemeinsam in der neuen Gesprächsphase orientieren und sich dabei interaktiv miteinander abstimmen.

Beginn der Kernphase TK4

Auch im Interview mit Mirko gibt es eine Übernahme der vom Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamik durch die Interviewerin: Diese stellt sich auf der Ebene der Darstellungsweise auf ihren Gesprächspartner ein und unterstützt ihn interaktiv in seiner Darstellungsstruktur.

Nachdem Mirko seine Sachverhaltsdarstellung mit einer zeitlichen sowie aktionalen Einordnung des Unfalls eröffnet (sein Vater befand sich in der Mittagszeit auf dem Arbeitsweg), führt er sein Darstellungsformat fortlaufend faktengeprägt fort (vgl. Knerich und Haagen 2021: 178–180). In Zeile 41 kommt es zu einer Darstellungslücke, die Verbalisierung des konkreten tödlichen Unfalls bleibt zunächst aus, und Mirko vollzieht einen inhaltlichen Sprung hin zu einer Evaluierung des Ereignisses (vgl. Kohl 2020: 64–65).

35	**KJ4:**	**(1.03) papa (wohnte) dort STRASSE_NAME_1 und [dann]**
36	I1:	[hm_hm;]
37	KJ4:	in der STRASSE_NAME_2 über (die) kreuzung gegangen,
38	I1:	hm_HM-
39	KJ4:	über GRÜN und von der anderen seite kam n es ju wi,
40		(.) [um die] ecke,
41	I1:	[<<pp> oh;>]
42	KJ4:	(0.91) ja und es kam halt ganz PLÖTZlich für mich auch,
43		und das war ich da_ich* erstmal ähm auch-
44		(0.78)
45	I1:	is er als RADfahrer überfahren [(worden),]
46	KJ4:	[nee_nee als]
		FUSSgänger.
47	I1:	als FUSSgänger;
48	KJ4:	war auch in der (.) ähm mo_mor* also in der ZEITUNG_NAME_1 [drin-]

Die erwartungsstiftenden Hinweise der ausbleibenden Klimax, die der Jugendliche zuvor in der knappen Handlungskette schildert, veranlassen die Interviewerin zeitverzögert in Zeile 44 selbst den zentralen Ereignisaspekt in Form einer Frage zu formulieren (vgl. Kohl 2020: 66). So rekurriert die Interviewerin nach einer kurzen Pause in expliziter Form auf den tödlichen Unfall („*überfahren worden*“) und initiiert damit die Verbalisierung der Darstellungslücke. Dabei orientiert sich die Interviewerin an Mirkos Darstellungsweise und vervollständigt seinen faktengeprägten Bericht, indem sie nach näheren Informationen zum Unfallhergang fragt und damit zugleich den Tod des Vaters auf lexikalischer Ebene erstmals explizit manifestiert. Dass sich die Interviewerin also an dieser Stelle auf ihren Gesprächspartner einstellt, wird besonders im Vergleich zum Interview mit Judith erkennbar: Sie initiiert zu diesem gesprächsaktuellen Zeitpunkt eben kein Empathieangebot, sondern reagiert vielmehr fakten- sowie verlaufsorientiert. Die daraus ableitbare *good practice* lässt sich anhand Mirkos interaktiver Folgehandlung belegen: In den Zeilen 46 und 48 verneint der Jugendliche zunächst in einem überlappenden Redebeitrag die geschlossene Frage der Interviewerin und äußert dann knapp, intonatorisch tief fallend seine Antwort. Mirko fügt dann in einem Nachtrag (Z. 48) einen Beleg des Unfalls hinzu, indem er auf eine Berichterstattung einer großen Tageszeitung verweist und somit an seiner faktengeprägten Sachverhaltsdarstellung zum Unfallhergang festhält und diese abschließend unterstreicht.

Nach der gemeinsamen Schließung der Darstellungslücke nutzt Mirko sein Rederecht, um selbstinitiiert seinen damaligen Zustand relevant zu setzen („*und ähm es war halt total äh: (-) plötzlich und [man konnte es] gar nicht richtig realiSIEren weil [es waren] keine KRANKheiten;=,*“, im Transkript nicht mehr aufgeführt). D.h. bezüglich der globalen Darstellungsstruktur wird erkennbar, dass der Jugendliche die mit Bezug auf zwei Aspekte vorbereitete, fremdinitiierte Erzählaufgabe („*uns interessiert was du erLEBT hast-*“, Z. 17 und „*und_h° (0.43) wie_s dir GEHT- (0.86) <<p> da kannst du erstmal so (-) erZÄHlen;>*“, Z. 19–20), zuerst mit einer objektiven und knappen Sachverhaltsdarstellung bearbeitet und damit von dem thematischen Angebot der Interviewerin („*was du erLEBT hast*“) abweicht. Er wechselt danach zu seiner eigenen Perspektive, was als Reaktion auf den zweiten Aspekt der Aufgabe („*und_h° (0.43) wie_s dir GEHT-*“, Z. 19) interpretiert werden könnte. Hierbei setzt er dann selbstgewählte Inhalte relevant, die weniger Todesursache oder -hergang des verstorbenen Vaters beinhalten, sondern vielmehr seine eigenen damaligen Emotionen fokussieren. Auf globaler Ebene der Darstellungsstruktur seines Antwortformats wird somit deutlich, dass er die Schilderung vom Tod seines Vaters und sein eigenes Befinden getrennt voneinander darstellt. Erst einige Zeit später im Gespräch initiiert die Interviewerin eine thematische Zusammenführung zwischen dem Tod des Vaters und

Mirkos Erleben („*hm* hm* hm* kannst du dich noch erINNern wie das WAR wie du davon erFAHren hast von dem unfall?*“, Z. 650) (vgl. Kohl 2020: 81).

Zu diesem frühen Gesprächszeitpunkt ist somit ein redebegleitendes Verhalten der Interviewerin festzustellen, das es dem Jugendlichen ermöglicht, sein Antwortformat zu Beginn der Kernphase des Interviews frei zu gestalten. Gleichzeitig wirkt die Interviewerin unterstützend, wenn es darum geht, Darstellungslücken zu schließen und den Tod des Vaters interaktiv explizit zu verbalisieren. Anhand der interaktiven Folgehandlungen kann verdeutlicht werden, dass diese angepassten, lokalen Eingriffe der Interviewerin als *good practice* begriffen werden können, gerade weil sie zwar unterstützend wirken, dabei aber nicht die globale Erzählaufgabe steuern.

4 Förderliche Aspekte im Sinne einer *good practice*: Ergebnisse und Fazit

Wie bereits dargelegt, beziehen wir *good practice* für unseren Kontext auf das hinreichend gute Gespräch[14]. Positive Bewertungen der Jugendlichen fließen in unsere Bestimmung von Gelingensbedingungen ein. Dabei berücksichtigen wir das gesamte Gespräch, um sicherzustellen, dass wir unsere Aussagen ausschließlich auf die betrachteten Sequenzen beziehen, denn selbst wenn einzelne Phasen „misslingen“, kann man anhand dessen nicht das gesamte Gespräch beurteilen (vgl. auch Bendel Larcher und Pick in diesem Band).

Für den Gesprächseinstieg haben wir das Gespräch TK3 als ein Beispiel angeführt: Es wird interaktiv Nähe hergestellt und Klarheit über den Gesprächsrahmen und die Gesprächsaufgaben geschaffen, der Jugendliche beginnt die Kernphase mit einer ausgebauten episodisch-narrativen Rekonstruktion. Später formuliert er eine explizit positive Bewertung: *„ich red total GERN über meinen vater.*“. Die folgende Zusammenfassung bezieht sich nun auf alle von uns als gelungen kategorisierten Einstiegsphasen.

Mit Fokus auf die in dieser Phase hauptzuständige und -verantwortliche Interviewerin sind folgende Aspekte förderlich, um einen Gesprächsrahmen zu

---

14 Vgl. diesbezüglich auch Lucius-Hoene und Scheidt: „Ein zweites Bewältigungspotential liegt in der speziellen interaktiven Gestaltung der Erzählsituation, die *hinreichend* [Herv.d.Vf.] Raum und Vertrautheit bietet, um eine Auseinandersetzung des Erzählers mit seinen traumatischen Erfahrungen zu ermöglichen“ (Lucius-Hoene und Scheidt 2017: 238).

schaffen, in dem die Jugendlichen über ihre Erfahrungen rund um den Tod eines Elternteils sprechen können, und um sie zum Erzählen anzuregen:

- Informationen geben und Interesse bekunden, z. B. TK4

  > „ich hab hier so_n PAAR FRAgen wo ich [vielleicht mal] DRAUF guck- aber (.) HAUPTsächlich °hh (-) interessiert mich dass du (.) erzählst was du mir h° (0.49) °h erzählen MÖCHtest- °h (--) uns erwachsene (.) die wir h° äh:::m (0.89) auch (0.44) erFORschen was* wie_s kindern und jugendli[chen GEHT_und] was die BRAUchen weil man das (.) °hh häufig ja nicht so WEISS- (0.47) uns interessiert was du erLEBT hast-".

- Rückfragen und Beteiligung einladen und zulassen.
- Das Gegenüber als kompetente*n Gesprächspartner*in positionieren und dabei Bereitschaft und epistemische Autorität zuschreiben.
- Sich selbst positionieren und damit common ground herstellen, in unserem Korpus erfolgt dies z. B. über das Formulieren von Unkenntnis über die Vorgeschichte.
- Offene Erzählaufforderung anbieten und dabei das Gegenüber direkt adressieren.

Zuletzt möchten wir basierend auf Abschnitt 3.2 kurz auf hinreichend gute Aspekte eingehen, die sich auf das redebegleitende Verhalten der Interviewerin zu Beginn der Kernphase beziehen. In der Analyse wurde veranschaulicht, welche darstellungsbezogenen Freiheiten die Jugendlichen aufgrund des redebegleitenden Verhaltens der Interviewerin innerhalb ihres Antwortformats haben, trotz des lokalen Zugzwangs, der mit der Erzählaufforderung auf gesprächsorganisatorischer Ebene einhergeht. Das redebegleitende Verhalten der Interviewerin möchten wir hierbei nicht im Hinblick auf spezifische, förderliche Mittel oder Merkmale konkretisieren. Wir argumentieren vielmehr dafür, dass sich die Übernahme bzw. Akzeptanz der von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamiken durch die Interviewerin als hinreichend gute Gesprächspraktik beschreiben lässt. Dies erreicht die Interviewerin vor allem auf sprecherwechselorganisatorischer Ebene: Sowohl während der Darstellungsaktivitäten der Jugendlichen als auch in längeren Gesprächspausen positioniert sie sich als Zuhörerin und ergreift das Rederecht für Empathieangebote oder zur interaktiven, darstellungsstrukturellen Unterstützung. Sie behält somit ihre Interaktionsbeteiligung als Interviewerin hinsichtlich des methodisch kontrollierten Rückmeldehandelns (vgl. Deppermann 2013) bei, passt sich aber dennoch lokal den Reaktionen der Jugendlichen an (vgl. Kohl 2020: 83). Dadurch gibt sie ihnen direkt zu Beginn ihres Antwortformats die Freiheit, selbstgewählte, relevante Inhalte innerhalb

ihrer Ausführungen zu entfalten und signalisiert gleichzeitig Sensibilität auf interaktiver Ebene.

An der Gesprächspraktik der Übernahme bzw. Akzeptanz der von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamiken wird also ersichtlich, dass ein aus der psychotherapeutischen Praxis stammendes und zunächst abstrakt erscheinendes Konzept wie ‚Sich Einstellen' durchaus gesprächsanalytisch fassbar ist. Deutlich wird zudem auch, dass *good practice* nicht auf der Handlungsebene standardisiert werden kann, denn dasselbe Handeln kann abhängig von der individuellen Situation und der Art der interaktiven Beteiligung jugendlichen Gesprächspartner*innen entweder förderlich oder hinderlich sein. Gerade Jugendliche mit ihrer noch fragilen Autonomie und besonderen Empfindlichkeit in Gesprächen mit Erwachsenen benötigen also eine flexible Gesprächsführung.

Obwohl wir davon ausgehen, dass die von uns bestimmten förderlichen Aspekte am Gesprächseinstieg und die Gesprächspraktik der Übernahme und Akzeptanz der von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamiken auch für (Erst-)Gespräche in der Trauerbegleitung relevant sein können, da diese präventiv und auf die Betroffenen ausgerichtet sind, ist diesbezüglich weiterführende Forschung notwendig. Für den Bereich der Trauerbegleitung wäre ein interdisziplinäres Forschungsprogramm im Sinne von Brünner und Pick (2020), das sowohl die Praktiker*innen als auch die Betroffen einbezieht, außerordentlich wünschenswert, nicht zuletzt, um die Erkenntnismöglichkeiten der linguistischen Gesprächsanalyse auch in dem Feld der Trauerbegleitung bekannt und nutzbar zu machen.

5 Literatur

Bergmann, Jörg R. 1981. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Peter Schröder & Hugo Steger (Hgg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*, 9–51. Düsseldorf: Schwann.

Baßler, Margit & Schins, Marie-Thèrése. 1992. *Warum gerade mein Bruder. Trauer um Geschwister*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bongartz, Detlef. 2014. Entwicklung eines Curriculums zur Befähigung von professionell tätigen Menschen für die Kindertrauerbegleitung. In Franziska Röseberg, & Monika Müller (Hgg.). *Handbuch Kindertrauer: Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien*, 495–507. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72. 63–98.

Bundesverband Trauerbegleitung. *Qualitätsstandards „Trauerprozesse im Rahmen von Beratung und Psychotherapie"*. https://bv-trauerbegleitung.de/qualifizierung/qualitaets

standards trauerprozesse-im-rahmen-von-beratung-und-psychotherapie-befaehigungs-kurs-fuer-trauerbegleitung-in-spezifischen-berufsgruppen/ (Abruf am 15.12.2020).
Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: VS.
Deppermann, Arnulf. 2013. Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum qualitative Sozialforschung* 14/3, o.S. (PID): https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1303131 (Abruf am 26.11.2022).
Deppermann, Arnulf. 2015. Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures 57/2015*. 1-31. http://www.in-list.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf (Abruf am 26.11.2022)
Dowdney, Linda. 2000. Annotation: Childhood Bereavement Following Parental Death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41/07. 819–830.
Gülich, Elisabeth & Lorenza Mondada. 2008. *Konversationsanalyse: Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
Gülich, Elisabeth & Stefan Pfänder. 2013. Zur interaktiven Konstitution von Empathie im Gesprächsverlauf. Ein Beitrag aus der Sicht der linguistischen Gesprächsforschung. In Thiemo Breyer (Hgg.), *Grenzen der Empathie: philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*, 433–458. Paderborn: Fink.
Günthner, Susanne. 2006. Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – ‚Dichte Konstruktionen' in der Interaktion. In Arnulf Deppermann, Reinhard Fiehler & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.), *Grammatik und Interaktion – Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*, 95–122. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
Günthner, Susanne. 2009. „Adjektiv + dass-Satz"-Konstruktionen als kommunikative Ressourcen der Positionierung. In: Günthner, Susanne & Jörg Bücker (Hgg.) *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*, 149–184. Berlin & New York: De Gruyter.
Haagen, Miriam & Heike Knerich. 2019. Jugendlichen zuhören: Gespräche über den Tod des Vaters. Eine qualitative Studie. *Persönlichkeitsstörungen* 23. 225–235.
Hausendorf, Heiko & Uta Quasthoff. 2005. *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
Imo, Wolfgang. 2013. *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin & Boston: De Gruyter.
Oloff, Florence. 2017. *Genau* als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende oder sequenzstrukturierende Bestätigungspartikel im Gespräch. In Hardarik Blühdorn, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.), *Diskursmarker im Deutschen Reflexionen und Analysen,* 207–232. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
Kallmeyer, Werner. 1985. Handlungskonstitution im Gespräch: Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch durch. In Elisabeth Gülich & Thomas Kotschi (Hgg.), *Grammatik, Konversation, Interaktion: Beiträge zum Romanistentag 1983*, 81–122. Niemeyer: Tübingen.
Knerich, Heike & Julia Sacher. 2020. „das ist ja !I!rre": (Außer-)Gewöhnliches im Gespräch. In: Kluge, Bettina, Wiltrud Mihatsch & Birte Schaller (Hgg.), *Kommunikationsdynamiken zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Festschrift für Barbara Job zum 60. Geburtstag* (ScriptOralia 145), 193–224. Tübingen: Narr Franke Attempo.
Knerich, Heike & Miriam Haagen. 2021. Jugendliche erzählen vom Tod ihres Vaters: Verfahren der Aktualisierung und Distanzierung. Erscheint in Marina Iakushevich, Yvonne Ilg &

Theresa Schnedermann (Hgg.), *Linguistik und Medizin: Sprachwissenschaftliche Zugänge und interdisziplinäre Perspektiven (Tagungstitel)*, 171–188. Berlin & Boston: De Gruyter.

Kohl, Justine. 2020. *„(2.12) joa es geht um_mein VAter," Gesprächsanfänge in semistrukturierten Interviews mit trauernden Jugendlichen*. Bielefeld: Universität Bielefeld. doi:10.4119/unibi/2942039 (Abruf am 26.11.2022).

Lamerichs, Joyce, Eva Alisic & Marca Schasfoort. 2018. Accounts and their epistemic implications. An investigation of how 'I don't know' answers by children are received in trauma recovery talk. *Research on Children and Social Interaction* 2/1. 25–48.

Lucius-Hoene, Gabriele & Carl Eduard Scheidt. 2017. Bewältigen von Erlebnissen. In Matías Martínez (Hgg.), *Erzählen: Ein interdisziplinäres Handbuch,* 235–242. Stuttgart: Metzler.

Lytje, Martin & Atle Dyregrov. 2019. The price of loss: a literature review of the Psychosocial and health consequences of childhood bereavement. *Bereavement Care* 38/1 13–22.

Röseberg, Franziska & Monika Müller (Hgg.). 2014. *Handbuch Kindertrauer: Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schwitalla, Johannes. 1992. Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11/1. 68–98.

Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, ... & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10/2009. 353–402.

Spiegel, Carmen & Thomas Spranz-Fogasy. 2001. Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung,* 1241–1252. Berlin & New York: De Gruyter.

Tein, Jenn-Yun, Irwin N. Sandler, Tim S. Ayers & Sharlene A. Wolchik. 2006. Mediation of the Effects of the Family Bereavement Program on Mental Health Problems of Bereaved Children and Adolescents. *Prevention Scence* 7/2. 179–195.

Wagner, Birgit. 2019. *Psychotherapie mit Trauernden. Grundlagen und therapeutische Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz.

Weiß, Sabine. 2006. *Die Trauer von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen um den verstorbenen Vater*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7351/1/Weiss_Sabine.pdf (Abruf am 26.11.2022).

Witt-Loers, Stephanie. 2014. *Trauernde Jugendliche in der Familie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Winnicott, Donald W. 1958, dt. 1976/2008. *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse.* Gießen: Psychosozial-Verlag.

Worden, J. William. 2004. *Beratung und Therapie in Trauerfällen: Ein Handbuch*. 2. erw. Aufl. Bern: Hans Huber.

Thomas Spranz-Fogasy / Christoph Nikendei /
Johannes C. Ehrenthal / Susanne Kabatnik

Fragen als good practices in der psychodynamischen Psychotherapie

1 Einleitung

Die Rationale der psychodynamischen Psychotherapie (und anderer Therapieformate) besteht darin, belastende und teils der bewussten Reflexion unzugängliche Erfahrungen der PatientInnen aufzuklären, ihre Ursachen zu identifizieren und alternative Wahrnehmungs- und Handlungsweisen zu ermöglichen. Dazu bedient sie sich eines bestimmten Settings: der Therapie über mehrere Sitzungen hinweg, in denen PatientInnen ihre Beschwerden und Erfahrungen berichten und TherapeutInnen mithilfe kommunikativer Praktiken gemeinsam mit den PatientInnen die Beschwerden aufzuklären, die Erfahrungen zu vertiefen und die Probleme zu lösen suchen.

In der konversationsanalytischen Psychotherapieforschung (Peräkylä et al. 2008) werden dazu vier Grundtypen verständigungsbegünstigender kommunikativer Praktiken der Psychotherapie identifiziert: äußerungsfortführende *Extensionen*, Musterhaftigkeit herstellende *Interpretationen*, reformulierende *formulations*[1] und *Fragen* (Weiste & Peräkylä 2015). Zu den drei erstgenannten Handlungstypen finden sich mittlerweile viele Untersuchungen (dies.), auch über unterschiedliche Therapieansätze hinweg (Weiste et al. 2016, Voutilainen et al. 2018). Fragen werden jedoch weniger beachtet, auch wegen ihres in der Psychotherapie immer noch eher negativ behafteten Images aufgrund ihres als zu invasiv betrachteten Antwortzwangs. So schreiben Elliot et al. 1982 „interpretation and advice are the most helpful and question the least helpful type of therapist intervention“ (zitiert nach Weiste & Peräkylä 2015:2).[2]

Dass Fragen produktive interaktionale und kognitive Eigenschaften aufweisen, weist jedoch Köller nach:

---

1 Der in der Konversationsanalyse gängige englischsprachige Ausdruck wird hier beibehalten. Er bezieht sich auf Äußerungen, mit denen TherapeutInnen Darstellungen ihrer PatientInnen zusammenfassen, d. h. reformulieren, und dabei ihre eigene Sichtweise verdeutlichen (Näheres dazu s.u.).

2 Im Unterschied dazu werden im Coaching, das viele Ansätze aus der Psychotherapie bezieht, Fragen als „Königsweg“ betrachtet; s. Graf & Spranz-Fogasy 2018, Graf et al. 2020.

https://doi.org/10.1515/9783111010083-010

> Fragen leiten hypothetische Vorstellungsprozesse ein, die eine immanente Tendenz haben, in Selbstreflexionsprozesse überzugehen. Fragen helfen uns, Wissensdefizite zu lokalisieren, Wissensbedürfnisse zu thematisieren, Interessen für Ursachen und Funktionen zu artikulieren, Bezüge zur Vergangenheit sowie Zukunft herzustellen [...]. Fragen setzen einerseits immer Erfahrungen voraus, sie sind andererseits aber auch dazu bestimmt, neue Erfahrungen zu ermöglichen, weil sie einen Wechsel von Sehepunkten und Wahrnehmungsperspektiven beinhalten. (Köller 2004: 662)

Mit all diesen Eigenschaften sind Fragen daher geradezu prädestiniert für die eingangs genannten Aufgaben und Handlungsziele psychotherapeutischer Gespräche und machen Fragen aufgrund ihrer funktionalen Eigenschaften und sequenziellen Zwänge somit zu potenziellen *good practices* i.S. Brünner & Pick 2020. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Untersuchung von drei Fragetypen: *Beispielnachfrage*, *Kollaborative Erklärungsfindungsfrage* und *Lösungsorientierte Frage* und deren sequenzieller Organisation in psychodiagnostischen Gesprächen. Ziel ist es, deren unterschiedliche produktive Potenziale hinsichtlich der Handlungsrationale diagnostischer und therapeutischer Aufgabenstellungen herauszuarbeiten.

2 Daten und Methode

Die Untersuchung umfasst 15 videogestützte Erstinterviews mit 15 PatientInnen (8 weiblich / 7 männlich) mit der Diagnose depressiver Störungen und fünf PsychotherapeutInnen (1 weiblich / 4 männlich) nach dem Konzept und Manual der Operationalisierten Psychodynamischen Diagnostik (Arbeitskreis OPD 2014). Im Durchschnitt dauern die Interviews etwa 75 Minuten (insgesamt 18 Stunden 43 Minuten). Die Daten wurden an der Klinik für Allgemeine Innere Medizin und Psychosomatik des Universitätsklinikums Heidelberg erhoben.

Psychoanalytiker und Experten der Psychosomatischen Medizin sowie der Psychiatrie entwickelten das OPD-System erstmals 1992. Im Zentrum steht die Idee, dass eine Kategorisierung psychischer Probleme, die allein auf einer deskriptiven Klassifizierung der Symptome beruht, um eine psychodynamische Dimension bereichert werden muss. In diesem Sinne stellt die OPD eine Diagnosetechnik oder -methode dar, die hilft, die Psychodynamik der PatientInnen im und durch das Gespräch zu beurteilen. Das psychodiagnostische OPD-Interview fungiert dabei als ein manualisiertes Instrument, das es erlaubt, ein präzises und individualisiertes Bild des Leidens und der spezifischen Probleme der PatientInnen zu zeichnen. Wie bei der Mehrzahl der therapeutisch-diagnostischen Interviews üblich, geht die OPD nach einem Handbuch vor und wendet Kategorien und

Skalen zur Beurteilung der Befunde an; dies garantiert die Vergleichbarkeit der diagnostischen Ergebnisse (vgl. Sachse 1999). PsychotherapeutInnen diagnostizieren dabei die Beschwerden der PatientInnen und die zugrunde liegenden psychodynamischen Zwänge entlang von fünf Achsen (vgl. Ehrenthal/Benecke 2019), die es erlauben, einen therapeutischen Schwerpunkt in Bezug auf die psychodynamischen Konflikte, die Persönlichkeitsfunktion der PatientInnen und dysfunktionale Beziehungsmuster zu definieren.

Die untersuchten Daten lassen zwar keine Rückschlüsse auf die psychodynamische Psychotherapie als Ganzes zu, aber gerade die primär diagnostische Zielsetzung des OPD-Psychodiagnostik-Interviews und der Sondencharakter psychodynamischer Interventionen innerhalb des nur eine Sitzung dauernden Interviews, der zu einem schnelleren Themenwechsel zwingt, machen Fragen virulent und frequent. Die Analysen folgen der Methodik der linguistisch-gesprächsanalytischen Sequenzanalyse sensu Deppermann (2008), mit der die Phänomene als auf der sprachlich-interaktionalen Oberfläche erkennbare Untersuchungsgegenstände gefasst und in ihrem Kontext analysiert werden. Deppermann bezeichnet Sequenzialität, also die aufeinander bezogene Abfolge von Äußerungen mindestens zweier SprecherInnen, als fundamental für verbale Interaktion. Die Transformation von Erfahrungen durch Handlungssequenzen in (institutionellen) Gesprächen stellt Peräkylä (2019) in einem Basissequenzmuster dar:

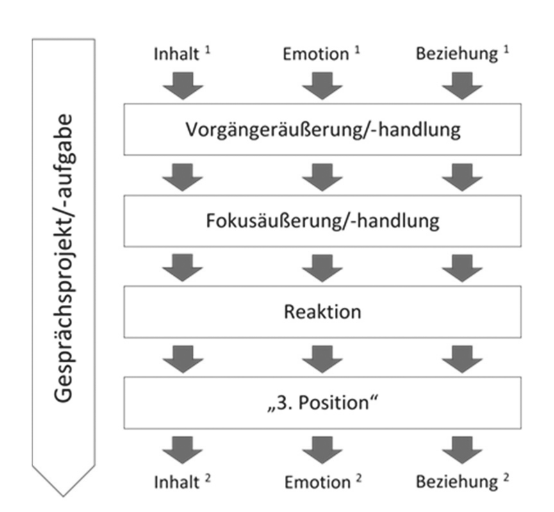


Abb.1: Basissequenzmuster professioneller Gespräche (nach Peräkylä 2019)

Beim „Durchlaufen“ dieses Basissequenzmusters verändern sich für die Beteiligten in mehr oder weniger großem Ausmaß Inhalte, Emotionen und Beziehungen, das heißt, neues Wissen wird generiert und Veränderung findet statt. Sequenzialität gilt demnach auch in der konversationsanalytischen Psychotherapieforschung, die Veränderung als Antriebsfeder jeglicher Therapie charakterisiert, als Basis und Maßstab der therapeutischen Wirksamkeit, weil nur der sequenzielle Austausch Intersubjektivität herstellen und garantieren kann (Peräkylä et al. 2008).

Fragen gelten durch die ihnen inhärente konditionelle Relevanz als prototypisch für die Bildung eines Sequenzpaars von Frage und Antwort, deren „Erfolg“ sich aber erst in der dritten Position, der Reaktion der Fragenden auf die Reaktion der Gesprächspartner, zeigt.[3] Auch dispräferierte Reaktionen[4] von PatientInnen erzeugen dabei stets produktive Ansatzpunkte für die diagnostische und therapeutische Arbeit.

Im Folgenden werden zunächst auf der Basis früherer Untersuchungen psychotherapiespezifische Fragetypen identifiziert. Diese werden dann hinsichtlich ihres interaktionalen und sequenziellen Kontexts, ihrer besonderen Designmerkmale sowie der sequenziellen und weiteren interaktiven Folgen analysiert, und es werden ihre zentralen und psychotherapiespezifischen Funktionen und Leistungen herausgearbeitet.

3 Fragetypen in psychotherapeutischen Gesprächen

Die bisherigen Untersuchungen zu therapiespezifischen Sprachhandlungen von TherapeutInnen befassen sich wie oben ausgeführt nur in geringem Maße auch mit Fragen. Häufig dagegen werden *formulations* untersucht und deren Ausdifferenzierung analysiert (Weiste & Peräkylä 2015): So werden *highlighting formulations* genannt, mit denen TherapeutInnen vor allem subjektive Erfahrungsinhalte deskriptiver Darstellungen der PatientInnen fokussieren. *Rephrasing formulations* ersetzen deskriptive Elemente durch Beschreibungen subjektiver Erfahrungen und legen nahe, dass dies der „eigentliche“ Gehalt der Äußerungen der

3 Allgemein zur sequenziellen Organisation von Interaktion s. Schegloff 2007; die Transformation von Erfahrungen durch Handlungssequenzen in Psychotherapiegesprächen diskutiert ausführlich Peräkylä (2019).

4 Im Sinne des konversationsanalytischen Präferenzkonzepts; vgl. Pomerantz & Heritage 2013.

PatientInnen sei. *Relocating formulations* stellen einen psychologisch bedeutsamen Erklärungszusammenhang verschiedener Äußerungen der PatientInnen her. Und *exaggerating formulations* übersteigern PatientInnen-Darstellungen, um ihnen auf diese Weise die Absurdität ihrer Äußerungen aufzuzeigen und sie dazu zu bringen, diesen selbst zu widersprechen. In dieser Reihenfolge ist zudem als systematisches Element erkennbar, dass der Anteil des therapeutischen Inputs ansteigt: von der Auswahl eines oder mehrerer Elemente über die Innovation von Elementen, deren Verknüpfung bis hin zur karikierenden Überspitzung. Es werden also Elemente eingebracht, die jeweils über die Darstellungen der PatientInnen hinausreichen und sie auf diese Weise transformieren (Peräkylä 2013:306).

In einer Untersuchung von Fragen haben wir überprüft, ob sich die Differenzierung von *formulations* auch auf Fragen übertragen lassen (Mack et al. 2016). Es zeigte sich, dass sich alle genannten Typen auch bei therapeutischen Fragen finden lassen. Im Unterschied zu *formulations* sind solche Fragen, also *highlighting-*, *rephrasing-*, *relocating-* und *exaggerating*-Fragen, aber direktiver und erhöhen damit den interaktiven Druck i.S. eines Reaktionszwangs. Dazu trägt auch die oft kürzere und fokussiertere Formulierungsweise bei wie auch die stets unmittelbare Platzierung der Fragen im direkten Anschluss an die Bezugsäußerung. Diese Fragen sind daher besonders für schnellere und eher gesprächslokale Aushandlungen von Informationen funktional (ausführlich zu diesen vier Fragetypen s. Spranz-Fogasy 2020).

Bei ihrer Untersuchung fanden sich jedoch weitere Fragen, die sich einer solchen Typologie nicht zuordnen ließen, in den Gesprächen aber häufiger vorkamen, therapiespezifische Funktionen besaßen und eine je eigene Typik aufwiesen: *Beispielnachfragen*, *Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung* und *Lösungsorientierte Fragen*. Mit diesen Fragetypen sind komplexere Aufgabenstellungen für PatientInnen verbunden wie Aufklärung und Erklärung von Sachverhalten sowie die Suche nach möglichen Problemlösungen. Diese Fragetypen sollen nun im Folgenden exemplarisch untersucht, in ihrem jeweiligen lokalen und globalen Wirken und schließlich in ihrem Zusammenwirken diskutiert sowie ihr Potenzial als *good practices* und ihr systematischer Zusammenhang hinsichtlich der Bearbeitung von Aufgaben und Handlungszielen psychodynamischer Psychotherapie aufgezeigt werden.

3.1 Beispielnachfragen[5]

Beispielnachfragen sind rückbezügliche Aufforderungen an PatientInnen, ihre vorangegangene Äußerung durch exemplarische Konkretisierungen zu elaborieren. Es handelt sich um initiative Äußerungen,[6] die sequenziell flexibel positioniert sind. Es fanden sich in zwölf der untersuchten Gespräche insgesamt 33 Fälle von Beispielnachfragen, die den Ausdruck „Beispiel" enthalten. In den drei weiteren Gesprächen gibt es keine expliziten Beispielnachfragen, in zwei Gesprächen finden sich aber Alternativformulierungen bzw. implizite Formen, und in einem weiteren Gespräch vermeidet der Therapeut aufgrund der starken Traumatisierung der Patientin generell interaktional invasivere Handlungen.

Beispielnachfragen werden als w-Fragen, V1-Fragen oder als Bitten und Aufforderungen oder gar als Imperativ formuliert, die in sequenzorganisatorischer Hinsicht keine Unterschiede aufweisen.[7] Beispielnachfragen sind fast immer recht kurz und operieren oft mit Material der Bezugsäußerung. Prototypisch für eine Beispielnachfrage ist die Formulierung *haben sie vielleicht ein beispiel dafür*. Beispielnachfragen enthalten unterschiedlich viele und verschiedene Elemente, mit denen TherapeutInnen den Sprachhandlungscharakter als Frage qualifizieren (*haben*), Referenz herstellen (*dafür*), Adressierung leisten (*sie*) und den Aufforderungsskopus charakterisieren (*beispiel*). Häufig wird die Frage/Aufforderung auch zusätzlich modalisiert (*vielleicht*).

Beispielnachfragen finden sich stets nach vagen oder unklaren Darstellungen von PatientInnen, es fehlen darin Strukturelemente von Sachverhaltsdarstellungen wie Situationsbeschreibung oder Ereignisträger,[8] sie dienen also zunächst der Referenzklärung. Sie etablieren damit eine *retro-sequence* i.S. Schegloffs (2007) und setzen sequenzorganisatorisch zugleich eine bestimmte Reaktion konditionell relevant: ein Beispiel darzustellen.

Die Vagheit oder Unklarheit der Patientenäußerung *vor* der Beispielnachfrage gibt Anlass, auch das Vorfeld dieser Äußerung zu betrachten. In allen Fällen (33/33) finden sich hier rephrasierende Äußerungen der TherapeutInnen, wie *rephrasing formulations* oder rephrasierende Fragen, also Äußerungen, die subjektive Elemente in wiederum vorhergegangenen Patientenäußerungen

5 Ausführliche Darstellungen zu Beispielnachfragen finden sich in Spranz-Fogasy et al. 2019 und Spranz-Fogasy 2020.

6 Initiatory actions i.S. Vehviläinen et al. 2008.

7 Insofern ist der deutsche Ausdruck nicht glücklich, besser ist das englische *request*.

8 Zu Strukturelementen von Sachverhaltsdarstellungen s. Kallmeyer & Schütze 1977.

fokussieren. Vagheit oder Unklarheit sind hier also bereits Folgen einer spezifischen therapeutischen Intervention.

Auffällig ist dann aber auch, dass den Beispielnachfragen in 22 der 33 Fälle dispräferierte, ausweichende Äußerungen von PatientInnen folgen und nur in einem Drittel der Fälle unmittelbar die präferierte Beispieldarstellung; dies kann als Indiz dafür gesehen werden, dass schon die rephrasierende Therapeutenintervention einen heiklen, mit Widerstand verknüpften Punkt bei den PatientInnen getroffen hatte. TherapeutInnen beharren aber stets auf ihrer Beispielnachfrage, was dann fast immer auch zu einer Beispielerzählung führt.

Das Sequenzmuster von Beispielnachfragen reicht somit über eine einfache Nachbarschaftspaar-Struktur hinaus und stellt sich so dar:[9]

-2	T:	rephrasierende *formulation* oder Frage		
-1	P:	vage, unklare ausweichende Äußerung		
0	**T:**	**Beispielnachfrage**		
1	P:	Beispielerzählung		
		oder	1a	dispräferierte Reaktion
			1b	Insistenz
			1c	Beispielerzählung
2	T:	Bewertung der Beispieldarstellung und weitere Bearbeitung		

Abb.2: Sequenzmuster von Beispielnachfragen

Das folgende Fallbeispiel (T5_2) soll die vorangegangenen Ausführungen illustrieren.[10]

Im Anschluss an einen sachlich gehaltenen Bericht des Patienten (P) thematisiert die Therapeutin (T) mittels einer rephrasierenden Frage mögliche subjektive Erfahrungen Ps in vergleichbaren Situationen und fokussiert damit die Erlebensebene. P formuliert seine Antwort darauf eher allgemein, und T fragt mit einer Beispielnachfrage nach: ***ham sie da ein beispiel für***. Nach einer einsekündigen Pause reagiert P dispräferiert und relativ ausführlich: *pf es gib so viel dispute [...] es jetzt ganz (.) ganz zu konkretisieren fällt mir einfach schwer [...].* T lässt mehrere Turnübergabepunkte mit teils deutlichen Pausen verstreichen und gibt

9 Die Zählung nimmt die Beispielnachfrage als Fokusäußerung in der Nullposition; T=TherapeutIn, P= PatientIn.

10 Aus Platzgründen werden hier nur zentrale Elemente aufgeführt und vielfach paraphrasiert. Ausführliche Analysen zu diesem Fall finden sich in Spranz-Fogasy et al. 2019 und Spranz-Fogasy 2020.

gar keine hör- oder sichtbare Rückmeldung, was als Insistenz gewertet werden kann. Überraschend[11] beginnt P dann doch eine Beispielerzählung:

> P: ähm m m warum hast du heut nich eingekauft ich war den ganzen tag arbeiten jetz muss ich wieder mit ich würd gern heim lieber jetz was essen jetz muss ich noch einkaufen gehen hab ich kein bock drauf °hhh und so sachen (.) ähm wo man da einfach kleinichkeit streitet

Nach weiteren Schilderungen Ps dazu kann T eine weitere rephrasierende Frage stellen, mit der sie das Erleben Ps in der geschilderten Szene fokussiert: *wie geht_s ihnen dabei wenn sie das so zu ihnen sagt*. Dies wird dann Ausgangspunkt umfänglicher gemeinsamer Aushandlungen zu Ps Erleben, Handeln und Beziehungsverhalten.

Schon aus diesen wenigen Ausführungen lassen sich eine ganze Reihe von Aspekten erkennen, die in auf Beispielnachfragen folgenden Beispielerzählungen therapeutisch relevant und für die weitere Bearbeitung produktiv sein können: Auf der inhaltlichen Ebene formuliert der Patient eine Ereignis- bzw. allgemeiner eine Sachverhaltsbeschreibung. Mit ihr wird zugleich die Wahrnehmung des Patienten und die Perspektive auf die in der Erzählung Beteiligten und deren Beteiligungsweise, einschließlich der des Patienten selbst, deutlich. Es werden Handlungen (oft signifikanter) Anderer und solche des Patienten selbst erkennbar und die Beziehung der Beteiligten untereinander. Zusammen mit der Konkretisierung vorangehender – und mit der Beispielnachfrage implizit kritisierter – vager oder anderweitig unklarer Darstellungen erfolgen Referenzklärung und Aufklärung therapierelevanter Sachverhalte. Und durch das thematische Vorfeld lenkt die Therapeutin den Fokus von der deskriptiven Ebene auf die Ebene des subjektiven Erlebens des Patienten. Schließlich ist es auch der Patient selbst, der das erzählte Beispiel auswählt und es damit *pars pro toto* als spezifischen Einzelfall eines Musters charakterisiert und den Blick auf paradigmatische Relationen der Sachverhalte und Beziehungen der Beteiligten öffnet.

In sequenzorganisatorischer Hinsicht fällt durch den direkten Anschluss an Patientenäußerungen die lokale Einsatzmöglichkeit von Beispielnachfragen auf. Die mit der Frage verbundene konditionelle Relevanz und die Turnübergabe mit einer ganz spezifischen Aufgabenstellung kann als therapeutische Arbeit am zuvor deutlich gewordenen Ausweichverhalten des Patienten gewertet werden, welches auch durch die hohe Anzahl dispräferierter resp. widerständiger Reaktionen deutlich wird. Das retrospektiv-projizierende Sequenzmuster, das sich mit einer Beispielnachfrage herstellt, bildet auf diese Weise einen produktiven

11 Die Beispielerzählung beginnt so unmittelbar, dass T nachfragen muss, ob P hier seine Lebensgefährtin wörtlich zitiert.

organisatorischen Rahmen für die Erzeugung vielfältiger Anschlussmöglichkeiten zur Bearbeitung therapeutisch relevanter Problemaspekte.

Auf der interaktionalen Handlungsebene werden weitere Aspekte der Leistung und Funktion von Beispielnachfragen identifizierbar, die sich teilweise auch als Implikationen der Funktionen auf den anderen genannten Ebenen ausdeuten lassen. In einem ersten Schritt leisten Beispielnachfragen die Aufforderung zur Aufdeckung tieferliegender und allgemeinerer Erlebens- und Handlungseigenschaften. Damit verbunden ist die Anregung zur – gemeinsamen – Reflexion dieser Eigenschaften. Dabei geht es um die Ermittlung von Voraussetzungen und Gründen des Beschwerdenerlebens oder eines kontraproduktiven Handelns seitens der PatientInnen an einem konkreten Beispielfall. Und schließlich bilden Beispielnachfragen damit zugleich den Anstoß für eine interaktive Entwicklung von Veränderungspotenzialen und alternativen Handlungsmöglichkeiten – also der Rationale jedweder Psychotherapie.

Beispielnachfragen sind auf diese Weise ein Musterbeispiel für eine therapeutische Intervention und für die in der Konversationsanalyse propagierte therapeutische Wirksamkeit sequenzieller Strukturen und können daher mit Fug und Recht als eine *good practice* psychotherapeutischen Handelns betrachtet werden. Dabei spielt es für die diagnostische und therapeutische Zielsetzung keine Rolle, ob auf sie von PatientInnen präferiert oder dispräferiert reagiert und welche genaue Formulierung von TherapeutInnen gewählt wird.

3.2 Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung[12]

Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung zielen darauf, PatientInnen anzuregen, gemeinsam mit den TherapeutInnen Ursachen und Hintergründe ihrer Beschwerden und Probleme zu ermitteln. In der Regel kommen PatientInnen in die Therapie, weil sie keine Erklärung für ihre psychischen oder somatischen Beschwerden haben und genau dafür professionelle Hilfe suchen. Nichtsdestotrotz sind PatientInnen immer auch diejenigen, die ihre Symptome und Probleme am besten kennen und der Zugang dazu zwar verschüttet sein mag, aber nicht prinzipiell unzugänglich ist. Anders als im Arzt-Patient-Gespräch[13] sollen sich PatientInnen im Psychotherapiegespräch aktiv an der Verstehensarbeit beteiligen, sich reflektierend Prozesse und Muster ihrer Wahrnehmung und ihres Handelns bewusst machen und sich dadurch Freiräume für ihr zukünftiges Denken und

12 Ausführlicher dazu s. Mack et al. 2016 sowie Spranz-Fogasy et al. (under review).
13 Im Überblick Busch & Spranz-Fogasy 2015.

Handeln schaffen. Es finden sich 57 solcher Fragen im untersuchten Datenkorpus, und sie kommen in allen Gesprächen vor.

In den vorliegenden Daten finden sich zwei Unterscheidungsmerkmale bei Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung: die direkte Ansprache der PatientInnen durch TherapeutInnen sowie Ausdrücke aus der Wortfamilie "Theorie" oder „Erklärung" (Mack et al. 2016: 111). Beispiele für solche Fragen sind: „Was denken Sie, warum [...]?" oder „Was glauben Sie, warum [...]?". TherapeutInnen können auch explizit fragen: „Haben Sie eine Erklärung dafür?", oder „Haben Sie eine Theorie warum?". Themen, die mit Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung behandelt werden, sind oft mit starken negativen Gefühlen gegenüber sich selbst verbunden: Es geht um die Unfähigkeit, andere richtig einzuschätzen, Beziehungen aufrechtzuerhalten, sich selbst wahrzunehmen, Aufgaben zu erledigen, das Richtige zu tun usw. Für PatientInnen sind Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung daher bedrohlich, weil sie sie zwingen, den Hintergrund von unangenehmen, schuld- oder angstbeladenen Ereignissen oder Erfahrungen aufzudecken und damit ggf. ihre eigene Beteiligung oder die von nahen Angehörigen bloßzustellen.

Auch diese Fragen werden von den TherapeutInnen initiativ eingebracht. Es lässt sich jedoch nicht, wie dies bei Beispielnachfragen der Fall ist, eine typische Qualität einer vorhergehenden Patientenäußerung bestimmen. Vielmehr finden sich Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung am Ende von gemeinsamen Aushandlungen einzelner Problemkomplexe oder auch bei besonders imponierenden Ereignis- oder Erlebensdarstellungen. Nur in etwa der Hälfte der Fälle reagieren PatientInnen mit präferierten Erklärungen oder solchen Versuchen, es gibt viele dispräferierte Reaktionen bis hin zur expliziten Verweigerung. Meist gelingt es den TherapeutInnen dann, die PatientInnen durch Insistenz zu bewegen, einen Erklärungsversuch zu wagen, gelegentlich wechseln sie aber auch das Thema und verfolgen die Ursachenklärung an dieser Stelle des Gesprächs nicht weiter. TherapeutInnen erhalten aber in jedem Fall Aufschluss über den gegenwärtigen epistemischen Status Ihrer PatientInnen, der als Ausgangspunkt ihres weiteren Handelns dient. Das sequenzielle Muster, das mit Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung verknüpft ist, lautet dann so:

-1. P/T: Kontext: Themenende oder einzelne imponierende Darstellungen
0. T: Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung
1. P: Erklärung
[optional:]
1a P: dispräferierte Reaktion

1b T: Insistenz oder: Themenwechsel
1c. P: Erklärung
2. T: Bewertung der Erklärung und weitere Bearbeitung

Abb. 3: Sequenzmuster mit Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung als Fokusäußerung

Hier ein Beispiel für eine (fast) unmittelbare Bearbeitung einer Frage zur kollaborativen Erklärungsfindung. Im Interview hatten T und P die Familiengeschichte ausführlich besprochen. T fragt dann nach einer Erklärung für das Beziehungsverhalten der Eltern der Patientin, das ja auch für Verhaltensweisen der Patientin aufschlussreich ist.

T1_1; 27:30–28:10

T: °h nochmal eine frage zu den eltern °h äh sie haben sie ja jetzt so (0.38) beschrieben dass man sich jetzt (.) gut en bild machen kann °hh (.) **ham sie h° (0.86) so (0.38) °hhh (0.69) hm h° (0.65) erklärungen für sich (.) w warum (.) die beiden so geworden sind wie sie sind** (0.77) also was es (.) deren leben angeht und (0.35) deren (0.52) ja (.) wünsche und (0.33) ängste °hh °hh

P: °hhh (0.9) ja h° (.) meine mutter is hh° (.) halt auch (.) mit (0.38) oder ohne äh körperliche liebe kontakt so was groß geworden und sie sagt immer °hh sie konnt_s halt nich (.) weil sie_s auch selbst nicht erfahren hat

Hier gibt P eine Erklärung für die undankbare Haltung ihrer Mutter mit dem Hinweis, dass diese in ihrer Herkunftsfamilie keine körperliche Zuwendung erhalten habe, so wie auch P selbst. Die Erklärung findet ohne größere Verzögerung statt und könnte in diesem Sinne als eher präferierte (und nicht als widerständige) Reaktion bezeichnet werden.

In einem anderen Gespräch dagegen findet sich eine explizite Zurückweisung des Ansinnens Ts. T und P sprechen über Ps Mutter:

T1_4; 29:20 – 30:42

T: ham sie ne idee w (.) wie des kam dass sie so (0.65) geworden ist wie sie ist (.) und dieses leben führt h°
[Auslassung]
P: °h warum soll ich mir dafür ne erklärung geben [...] das interessiert mich einfach nicht wenn sie mit mir darüber reden will hätte_s °h sie so viele gelegenheiten gehabt das zu tun

Und auch der nächste Versuch Ts droht zu scheitern:

> T: **gibt_s darüber (.) dafür erklärungen** (0.75) aus dem (.) wie ihre mutter (.) das leben ihrer mutter aussah

Immerhin aber liefert P eine Beschreibung des Lebenswandels seiner Mutter:

> P: ich weiß halt dass sie auch n lebenswandel geführt hat wie (.) ich ihn eigentlich momentan eher führe

Diese Darstellung macht deutlich, dass mit der Frage nach einer Erklärung der eigene Lebenswandel Ps tangiert wird, der in diesem Gespräch vielfach als unstet und beziehungsunfähig charakterisiert wird, was die Zurückweisung der Frage verständlich macht.

PatientInnen befinden sich in Therapie, weil sie keine Erklärungen, geschweige denn Bewältigungsmechanismen für ihre Schwierigkeiten haben, mit sich selbst und anderen Menschen zurechtzukommen. Ein wichtiges erstes Ziel der Psychotherapie und gleichzeitig die Grundlage für die Arbeit an Problemen ist es, ein Verständnis für diese Schwierigkeiten zu entwickeln. PatientInnen sollen sich dazu an der therapeutischen Erklärungsarbeit beteiligen (Huber et al. 2019a, Huber et al. 2019b) und dadurch selbst ein Verständnis für ihre Probleme in einer ihnen zugänglichen Weise entwickeln. Dies ist ein wichtiger Teil der Sensibilisierung der PatientInnen für Prozesse, Strukturen und Muster ihrer Wahrnehmung und ihres Handelns, die ihnen bisher unerklärlich waren. PatientInnen sollen bisher nicht berücksichtigte oder reflektierte Zusammenhänge verstehen, um einen bewussten, reflektierten Umgang mit ihren Schwierigkeiten zu erreichen und neue Möglichkeiten der Gestaltung ihres Denkens und Handelns zu ermöglichen. In diesem Sinne erzeugt der Funktions-Typ der Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung bei PatientInnen die Grundlage für therapeutisch produktive Veränderung.

Sequenzorganisatorisch ist dieser Fragetyp ebenfalls flexibel einsetzbar, konkludierend zum Abschluss einer Themenbearbeitung oder auch intermittierend bei markanten Ereignis- und Erlebensdarstellungen, bei denen ein Erklärungsbedarf virulent ist. Die Reaktionen der PatientInnen sind in jedem Fall, ob präferiert oder dispräferiert, therapeutisch aufschlussreich und weiter „verwertbar".

Offener und stärker als Beispielnachfragen intendieren Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung die Aufdeckung tieferer Problemschichten und der (Nicht-)Zugänglichkeiten für die PatientInnen, für die TherapeutInnen interaktionale und empathische Begleitung anbieten. Daneben ist dieser Fragetyp auch diagnostisch produktiv: Mit ihnen können TherapeutInnen in spezifischer Weise den Reflexionsstand und die Erklärungskompetenz von PatientInnen und ihre Wahrnehmungs- und Erlebensmuster einschätzen sowie die kognitiven und

psychischen Ressourcen, die ihnen zur Bearbeitung ihrer Beschwerden und Probleme zur Verfügung stehen. Längerfristiges Ziel der Fragen ist dann auch, eine sicherere Grundlage für die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Handlungsänderungen zu schaffen. All dies macht auch Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung, die die Erklärungssuche zur gemeinsamen Sache von TherapeutIn und PatientIn machen, zu einer produktiven therapeutischen Kommunikationspraktik.

3.3 Lösungsorientierte Fragen

Lösungsorientierte Fragen zielen darauf, Lösungen für Probleme und Konflikte der PatientInnen zu entwickeln (ausführlich dazu s. Mack et al. 2016: 81; Spranz-Fogasy et al. 2018; Kabatnik et al. 2019; Läpple et al. 2021). Im geschützten Rahmen des therapeutischen Gesprächs sollen in hypothetischem Modus Lösungsmöglichkeiten entworfen und Veränderungspotenziale erarbeitet werden, die PatientInnen sollen mit verschiedenen Ideen möglicher Lösungen experimentieren, ohne Angst vor den Folgen haben zu müssen. Zum einen suchen TherapeutInnen damit tatsächliche Lösungen aus der Sicht der PatientInnen zu ermitteln, zum anderen werden diagnostisch deren Fähigkeiten oder Unfähigkeiten zu Lösungsentwicklungen beobachtbar. Zugleich wird den PatientInnen auch deutlich gemacht, dass nur sie die epistemische Autorität und Handlungsmacht besitzen, Lösungen für ihre Probleme und Konflikte zu entwerfen und ggf. umzusetzen. In unseren Daten konnten 27 solcher Fragen in zwölf der fünfzehn Gespräche ermittelt und in ihrer interaktionalen und therapeutischen Funktionsweise beschrieben werden.[14]

Lösungsorientierte Fragen wie *wo soll_s denn hingehn in der zukunft*, *was möchten sie denn machen* oder *wie hätten sie_s denn gerne* enthalten verschiedene thematische Bezüge und beziehen sich auf Erwartungen, Ziele, Wünsche, Hoffnungen, Anforderungen oder Vorstellungen von PatientInnen über Veränderungen, Perspektiven oder konkrete Vorschläge. Sie betreffen die Therapie oder das private und berufliche Leben der PatientInnen. Lösungsorientierte Fragen zielen somit auf den epistemischen und emotionalen Bewusstseinszustand von PatientInnen und suchen ihn aufzudecken und damit behandlungsfähig zu machen. Mit einer w-Frage oder einer Verb-Erststellungs-Frage wird das Problem

14 In anderen Gesprächen wurden Lösungsmöglichkeiten auf andere Weise von PatientInnen selbst oder auch von den TherapeutInnen eingebracht. Wir fokussieren uns hier aber auf Frageformulierungen.

fokussiert, und der spezifische Adressatenzuschnitt mit der stets expliziten Adressierung trotz dyadischen Settings setzt den zuvor als handlungsohnmächtig charakterisierten PatientInnen implizit ein handlungsmächtiges Selbstbild entgegen. Dabei zeigt die Verwendung verschiedener Verben, welche Reaktionserwartung TherapeutInnen mit ihrer Fragestellung verbinden: Kognitive Verben wie „denken, glauben, meinen" sollen eher konkrete Lösungen hervorbringen, während emotive Verben wie „hoffen, wünschen, wollen" überhaupt erst eine Lösungsorientierung erzeugen sollen (Reinicke 2018). Aus klinischer Perspektive operieren kognitive Verben gleichzeitig auf einer emotional größeren Distanz, während emotive Verben an das „Schmerzhafte", Heikle gehen, das nicht erfüllt ist.

Lösungsorientierte Fragen finden sich meist am Gesprächsende (18/27) oder als Abschluss komplexer Themen (9/27). In allen Fällen gehen diesen Fragen Aushandlungen niedriger Agency voraus, PatientInnen stellen sich darin als handlungsohnmächtig in Bezug auf spezifische oder generelle Probleme oder Konflikte dar.[15] Auffällig ist, dass auf alle von uns gefundenen Lösungsorientierten Fragen vonseiten der PatientInnen dispräferiert und mit deutlichem Widerstand reagiert wird, was anzeigt, dass ein kritischer Punkt identifiziert wird. Dies führt in der Folge zu verschiedenen Formen des Widerstandsmanagements seitens der TherapeutInnen: Expansionsinitiierung, Reparaturinitiierung, explizite Thematisierung und, als ultima ratio, Themenwechsel. Das Sequenzmuster Lösungsorientierter Fragen stellt sich dann so dar:

-1 P/T: Kontext: Darstellungen niedriger *agency*
0 T: Lösungsorientierte Frage
1 P: Bearbeitung der Lösungsorientierten Frage
[optional:]
2a Expansionsinitiierung/Reparaturinitiierung/expliz. Thematisierung
2b Themenwechsel
3 P: Bearbeitung oder erneuter Widerstand

Abb. 4: Sequenzorganisationsmodell Lösungsorientierter Fragen (nach Läpple et al. under review)

Hier ein Beispiel für diesen Sequenztyp (aus Platzgründen erheblich gekürzt). P und T sprechen über die mangelnde Fähigkeit Ps zu streiten. Sie charakterisiert sich selbst, indem sie sagt:

15 Zum Konzept der Agency s. Kook 2015 und Deppermann 2015.

T3_2; 55:16 – 56:41

P: ich bin auch so eine (.) ich kann (.) nichts diskutieren kann mich nich auseinandersetzen wenn ich streit hab bin ich weg

Nach einer kurzen Diskussion dazu stellt T in einer Reformulierung fest:

T: das heißt sie wissen_s gar nich eigentlich wie man sich auch gut streiten kann

P bestätigt dezidiert mit "nein", dass sie nicht weiß, wie man gut streitet. Nach etwa acht Sekunden mit Rückmeldesignalen und langen Pausen, fragt T, ob sie sich „Gutes Streiten" vorstellen könnte oder wie sie es gerne hätte:

T: hätten sie des vorstellen können (.) wie des (.) so aussehen könnte oder wie sie_s gerne hätten

Nach kurzer Pause und verneinendem Rückmeldesignal weist P dann mittels einer *extreme case formulation* pauschal zurück, dass sie nicht wisse, wie gutes Streiten funktionieren könne:

(0.95)
P: mh_mh
(0.31)
wüsst ich gar nich

T insistiert auf seiner Frage und fordert sie auf, zu phantasieren. Nach einem kurzen Zögern und einer Wiederholung der Frage entwickelt P schließlich ein ausgesprochen elaboriertes Konzept guten Streitens:

T: und wenn sie n bisschen phantasieren würden
(2.15)
P: äh gut streiten
(0.25)
T: hm_hm
(2.24)
P: ja ich denk gut streiten is einfach ähm (.) °h
(0.24)
sachlich zu bleiben einfach (.) [äh in ner]
T: [hm_hm]
P: gewissen tonlage zu bleiben und da nich hinauszugehen und einfach (.) °h des auszudiskutieren
(0.46)
und dann natürlich n nenner zu finden

Lösungsorientierte Fragen sind jedoch nicht nur diagnostisch und lokal relevant, sondern können auch implizite und längerfristige therapeutische Auswirkungen auf PatientInnen haben. Die untersuchten OPD-Interviews zeigen, dass mehrere solcher Sequenzen schon in einem einzigen Gespräch zu deutlich veränderten Patientenreaktionen führen können (s. Kabatnik et al. 2019). Massive anfängliche Widerstände wandeln sich in ambivalente Einstellungen und schließlich in eine kooperative(re) Verarbeitung Lösungsorientierter Fragen, die diesen Lösungsfindungsprozess initiieren. Die Abfolge Widerstand – Ambivalenz – Affirmation, verbunden mit der Diskussion eines zentralen Problem- oder Konfliktthemas, wurde von Voutilainen et al. 2011 und Voutilainen et al. 2018 über ganze Therapieprozesse hinweg identifiziert. In unseren Daten findet sich diese Abfolge und damit verbunden eine deutliche und produktive Veränderung der Haltung von PatientInnen schon in jeweils einzelnen psychodynamisch-diagnostischen Interviews.

Mit Lösungsorientierten Fragen blicken TherapeutInnen und PatientInnen auf die Zukunft. Und sie tun das „optimistisch“, da dem bis dato verhandelten handlungsohnmächtigen Status von PatientInnen die Projektion prinzipieller Optionen eröffnet wird. PatientInnen sollen, wie realistisch auch immer, über veränderte und „bessere“ Wahrnehmungs- und Handlungsweisen spekulieren oder sie auch realistisch und konkret planen. Der geschützte Rahmen des therapeutischen Settings stellt dafür einen Freiraum bereit, der PatientInnen von konkreter Handlungsverantwortung entpflichtet. Dass PatientInnen bis dahin Optionen gegenüber „blind“ waren, wird an den regelmäßig widerständigen Reaktionen auf Lösungsorientierte Fragen sichtbar, die TherapeutInnen bis auf wenige Ausnahmen aber durch ein konstruktives Widerstandsmanagement überwinden können. Dass dies schon, wie vielfach zu sehen, in einem einzigen Gespräch zu einer offeneren und affirmativeren Haltung bei PatientInnen führt, zeigt, wie produktiv der Fragetyp Lösungsorientierter Fragen und seine sequenzielle Organisationsleistung als psychotherapeutische Intervention ist und in diesem Sinne eine *good practice* darstellt: PatientInnen wird mit solchen Fragen nicht vorgeschrieben, wie zu handeln und zu denken ist, sie werden aber aufgefordert und ermutigt, bisher als endgültige Grenzen betrachtete Blockaden zu reflektieren und zu überschreiten. Nirgends wird die Motivation jedweder Therapie, Veränderung (Weiste and Peräkylä 2015: 8; Peräkylä 2019: 265), so deutlich markiert und, zumindest hypothetisch, eingeleitet, wie mit Lösungsorientierten Fragen.

4 Diskussion

Die hier untersuchten Fragetypen entfalten je für sich wie gezeigt wichtige Funktionen und Leistungen für die Handlungsziele psychotherapeutischer Gespräche und sind in ihrem Zusammenspiel geradezu paradigmatisch für das psychotherapeutische Programm. Mit ihnen verbunden sind die eingangs genannten Aspekte der Rationale jeder Therapie: Aufklärung, Erklärung und Lösungsentwicklung. In dieser Folge bilden sie auch eine systematisch aufeinander aufbauende Reihe mit spezifischen Aufgaben und Zielsetzungen. Mit der Aufklärung einzelner Sachverhalte durch Beispielnachfragen werden kollaborativ Wahrnehmungs-, Handlungs- und Beziehungsmuster sichtbar und bearbeitbar gemacht; eine wichtige Grundlage dafür bildet die Rekonstruktion der Entstehung eines Musters mithilfe kollaborativer Fragen zur Erklärungsfindung; und schließlich dienen Lösungsorientierte Fragen dazu, vorhandene Muster zu durchbrechen und alternative, möglichst konstruktive Muster anzubahnen.

Alle drei Fragetypen bilden, retro- und prospektiv, ein je spezifisches sequenzielles Organisationsmuster mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten für beide Beteiligte aus, dessen Ausgang stets produktive Anknüpfungspunkte für die diagnostische und therapeutische Agenda schafft. Dabei reagieren die drei Fragetypen auf ein je spezifisches Umfeld für ihren Einsatz. Vage oder unklare Darstellungen von PatientInnen sowie deren Ausweichverhalten gegenüber dem Versuch, die subjektive Ebene als Fokus zu etablieren, setzen vielfach Beispielnachfragen relevant. Kollaborative Fragen zur Erklärungsfindung finden sich nach ausführlichen Erörterungen von Problem- und Konfliktsachverhalten oder nach markanten Darstellungen. Und Lösungsorientierte Fragen bilden den Abschluss von Gesprächen oder komplexer Themen. Der Einsatz der Fragen bildet dann eine therapeutische Intervention, die dem Gespräch an der jeweiligen Stelle eine neue Richtung gibt und die PatientInnen zu spezifischen Stellungnahmen herausfordert. Sequenzialität erweist sich hier als Vehikel der Interaktion und des therapeutischen Geschehens. Dass dabei, wie gesehen, vielfach dispräferierte Reaktionen mit Widerstandspotenzial erfolgen, ist nicht als Interaktionsproblem zu werten, sondern kann im Gegenteil von TherapeutInnen produktiv für das lokale therapeutische Geschehen genutzt werden. Aus der Perspektive der psychodynamischen Psychotherapie stellt sich Widerstand, wie er eben auch durch die untersuchten Fragen offengelegt werden kann, als ein häufiges und potenziell produktives Element innerhalb der Therapie dar.

Insbesondere Lösungsorientierte Fragen sind dabei in dieser Hinsicht nicht nur lokal „erfolgreich“. Beobachtungen über ganze Gespräche hinweg zeigen eine deutliche Veränderung der Widerstandshaltung von PatientInnen hin zu

ambivalenten Reaktionen bis schließlich zu solchen, die den Interventionen von TherapeutInnen präferiert und affirmativ begegnen.

Im spezifischen Kontext der diagnostischen OPD-Interviews werden die untersuchten Fragetypen häufig auch mehrfach in der genannten Reihenfolge durchlaufen und bilden so die Grundlage für die diesen Gesprächen inhärente Aufgabenstellung der Identifikation eines Therapiefokus. Die mit den Fragetypen verbundenen Funktionen und Leistungen können aber auch modellhaft für Therapiegespräche selbst gesehen werden, in denen sie dann ausführlicher und zeitlich weniger begrenzt entfaltet werden.

Beispielnachfragen, Fragen zur kollaborativen Erklärungsfindung und Lösungsorientierte Fragen können je für sich, aber auch in ihrem Verbund und ihrer Abfolge als *good practices* therapeutischen Handelns bezeichnet werden. Es sind bis dato aber eher faktische *good practices*, keine normativ gesetzten, auch wenn sie (und andere Fragen) aus professioneller Perspektive immer noch zurückhaltend betrachtet werden, wie das eingangs zitierte Verdikt von Elliot et al. zeigt.

Fragen können jedenfalls aus linguistisch-gesprächsanalytischer Sicht im psychotherapeutischen Gespräch Hilfestellung, Diagnoseinstrument und Türöffner sein. Köllers (2004) eingangs zitierte Beschreibung findet auch in dieser Untersuchung Bestätigung.

5 Literatur

Arbeitskreis OPD (Hgg.). 2014. *Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik OPD-2: Das Manual für Diagnostik und Therapieplanung*, 3. überarb. Aufl. Bern: Huber.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. Methodische Vorschläge für praxisorientierte Forschung. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)* 72/1, 63–98.

Busch, Albert, & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.). 2015. *Handbuch „Sprache in der Medizin“* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 11). Berlin: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf. 2015. Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. In Carl Eduard Scheidt, Gabriele Lucius-Hoene, Anja Stukenbrock & Elisabeth Waller. (Hgg.). *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust*, 64-75. Heidelberg: Schattauer.

Ehrenthal, Johannes C. & Cord Benecke. 2019. Tailored treatment planning for individuals with personality disorders: The OPD approach. In Ueli Kramer (ed.), *Case Formulation for Personality Disorders: Tailoring Psychotherapy to the Individual Client*, 291–314. Cambridge: Elsevier.

Elliot, Robert, Christopher Barker, Nicholas Caskey, & Nancy Pistrang. 1982. Differential Helpfulness of Counselor Verbal Response Modes. *Journal of Counseling Psychotherapy* 29:4, 354–361.

Graf, Eva-Maria & Thomas Spranz-Fogasy. 2018. Welche Frage, wann und warum? Eine qualitativ-linguistische Programmatik zur Erforschung von Frage-Sequenzen als zentrale Veränderungspraktik im Coaching. In *Coaching Theorie & Praxis*.

Graf, Eva-Maria, Frédérick Dionne, & Thomas Spranz-Fogasy. 2020. How to investigate the local and global change potential of questioning sequences in executive coaching? A call for interdisciplinary research. In *Scandinavian Studies in Language*, 11(1), 214–238.

Huber, Julia, Ann-Kathrin Born, Christine Claaß, Johannes C. Ehrenthal, Christoph Nikendei, Henning Schauenburg, & Ulrike Dinger. 2019a. Therapeutic agency, in-session behavior, and patient-therapist interaction. *Journal of Clinical Psychology* 75:1, 66–78.

Huber, Julia, Christoph Nikendei, Johannes C. Ehrenthal, Henning Schauenburg, Johannes Mander & Ulrike Dinger. 2019b. Therapeutic Agency Inventory: Development and psychometric validation of a patient self-report. *Psychotherapy Research* 29:7, 919–934.

Kabatnik, Susanne, Thomas Spranz-Fogasy, Christoph Nikendei, & Johannes C. Ehrenthal. 2019. Lösungsorientierte Fragen im psychotherapeutischen Gespräch. In Eva Maria Graf, Claudio Scarvaglieri, & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.), *Pragmatik der Veränderung*, 147–175. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kallmeyer, Werner & Fritz Schütze. 1977. Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In Dirk Wegener (Hg.). *Gesprächsanalysen* (Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn 65), 159–274. Hamburg: Helmut Buske.

Köller, Wilhelm. 2004. *Perspektivität auf Sprache: Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin: De Gruyter.

Kook, Jiyeon. 2015. *Agency in Arzt-Patient-Gesprächen.* Bern: Peter Lang.

Läpple, Sina, Christoph Nikendei, Johannes C. Ehrenthal, Susanne Kabatnik & Thomas Spranz-Fogasy. 2021. *Therapeutische Reaktionen auf Patientenwiderstand in psychodiagnostischen Gesprächen am Beispiel Lösungsorientierter Fragen.* Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung (http://verlag-gespraechsforschung.de/2021/laepple.html)

Mack, Christina, Christoph Nikendei, Johannes C. Ehrenthal, & Thomas Spranz-Fogasy. 2016. *„[...] hab ich glaub ich die richtigen Fragen gestellt“: Therapeutische Fragehandlungen in psychodiagnostischen Gesprächen*. Mannheim: IDS.

Peräkylä, Anssi. 2013. Conversation analysis in psychotherapy. In Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.). *The handbook of conversation analysis* (Blackwell handbooks in linguistics), 551–574. Chichester: Wiley-Blackwell.

Peräkylä, Anssi. 2019. Conversation Analysis and Psychotherapy: Identifying Transformative Sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 52:3, 257–280.

Peräkylä, Anssi, Charles Antaki, Sanna Vehviläinen, & I. Leudar, (eds.). 2008. *Conversation Analysis and Psychotherapy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pomerantz, Anita & John Heritage. 2013: Preference. In: Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.). *The Handbook of Conversation Analysis,* 210-228. Chichester: Blackwell.

Reinicke, Rebecca 2018. *Emotive und kognitive Verben in lösungsorientierten Fragen in psychodiagnostischen Gesprächen*. Mannheim: University of Mannheim.

Sachse, Rainer 1999. *Lehrbuch der Gesprächspsychotherapie.* Göttingen: Hogrefe.

Schegloff, Emanuel. 2007. *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I.* Cambridge: Cambridge University Press.

Selting, Margret et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung* 10. 353–402. (http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf).

Spranz-Fogasy, Thomas. 2020. Fragen und ihre Funktionen in psychotherapeutischen Gesprächen. In Helmut Gruber, Jürgen Spitzmüller & Rudolf de Cillia (Hgg.). *Institutionelle und organisationale Kommunikation. Gedenkschrift für Florian Menz*, 39-69. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Spranz-Fogasy, Thomas, Susanne Kabatnik, & Christoph Nikendei. 2018. Wissenskonstitution durch Lösungsorientierte Fragen in psychodiagnostischen Gesprächen. In Ernest W. B. Hess-Lüttich (Hg.), *Rhetorik und Medizin*, 111–133. Berlin & Boston: De Gruyter.

Spranz-Fogasy, Thomas, Eva Graf, Christoph Nikendei & Johannes C. Ehrenthal. 2019. Requesting Examples in Psychodiagnostic Interviews: Therapists' Contribution to the Sequential Co-construction of Clients' Change. In *Communication & Medicine*, Volume 16 (2), 129–141.

Spranz-Fogasy, Thomas, Johannes C. Ehrenthal, Inka Montan, Susanne Kabatnik, Christoph Nikendei (under review). *Sequential contexts of patients' resistance to therapists' questions*.

Vehviläinen, Sanna, Anssi Peräkylä, Charles Antaki & Ivan Leudar. 2008. A Review of Conversational Practices of Psychotherapy. In Anssi Peräkylä, Charles Antaki, Sanna Vehviläinen & Ivan Leudar (eds.), *Conversation analysis and psychotherapy*, 188–197. Cambridge: Cambridge University Press.

Voutilainen, Liisa, Anssi Peräkylä & Johanna Ruusuvuori. 2011. Therapeutic change in interaction: Conversation analysis of a transforming sequence. *Psychotherapy Research* 21(3). 348–365.

Liisa Voutilainen, Federico Rossano & Anssi Peräkylä 2018. Conversation Analysis and Psychotherapeutic Change. In Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner, Esther González-Martínez. (eds.) *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, 225–254. London: Palgrave MacMillan.

Weiste, Elina & Anssi Peräkylä. 2015. Therapeutic discourse. In Karen Tracy (ed.). *The international encyclopedia of language and social interaction*. (The Wiley-Blackwell-ICA International encyclopedias of communication), 1–10. Oxford: Wiley-Blackwell.

Weiste, Elina, Liisa Voutilainen & Anssi Peräkylä. 2016. Epistemic asymmetries in psychotherapy interaction: Therapists' practices for displaying access to clients' inner experiences. In *Sociology of Health & Illness* 38(4). 645–661.

Robert Reinecke

Süß, aber nicht cool genug: Eine gesprächsanalytische Betrachtung der Norm der Gleichberechtigung in Werbeagenturen

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht die gesellschaftliche Norm der Gleichberechtigung[1]im Zuge von Bewertungshandlungen, die während Kreationsprozessen[2] in Werbeagenturen stattfinden. Kreationsprozesse bieten sich zur Untersuchung gesamtgesellschaftlicher Fragestellungen besonders an – wie soziologische Untersuchungen der letzten Jahre (Florida 2002, Reckwitz 2016) herausgearbeitet haben, ist die Kreativindustrie (Wiesand 2006) ein zukunftsweisendes Spiegelbild gesellschaftlicher Entwicklung (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 2000: 3). Dies gilt für Werbeagenturen in besonderem Maße. Sie reagieren auf den gesellschaftlichen Diskurs, sind Teil von ihm und prägen ihn – gerade auch durch ihr Ausloten diskursiver Grenzen zwecks Aufmerksamkeitsgenerierung – in vielerlei Hinsicht mit (Zurstiege 2002). Dadurch verweisen Werbeagenturen in ihrer gesellschaftlichen, organisatorischen und wirtschaftlichen Verzahnung (Florida 2002, Reckwitz 2014, Krämer 2015, 2017) auf eine öffentlich wirksame Branche, welche sich nicht nur am Puls der Zeit sieht, sondern diese aktiv mitgestaltet.

Dies gilt insbesondere auch für den Aspekt der Gleichberechtigung – ein Thema, das die lange männlich dominierte Branche (Goffman 1981) durch eine

---

1 Gleichstellung und Gleichberechtigung werden im vorliegenden Artikel nicht synonym verwendet; mit dem Begriff der Gleichstellung wird auf die Angleichung mehrerer Gruppen unter dem Zweck der Angleichung dienende Ungleichbehandlung derselbigen verwiesen, der Begriff der Gleichberechtigung bezeichnet im vorliegenden Artikel den gleichen, gerechten, ihre wie auch immer geartete Gruppenzugehörigkeit als irrelevant setzenden, Umgang mit Menschen. Der Begriff der Gleichbehandlung, welcher in einer früheren Version des Artikels verwendet wurde, wurde entsprechend bedeutungssensitiv ersetzt.

2 Kreationsprozesse sind aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bislang nur partiell untersucht worden, obgleich die Beschäftigung damit in benachbarten Fachdisziplinen eine lange Forschungstradition aufweist (Weiner 2000, Sawyer 2012, Paul/Kaufman 2014) und sie einen Einblick in eine Vielzahl linguistischer Domänen gewährleisten kann (Reinecke 2022 i. A.).

https://doi.org/10.1515/9783111010083-011

Reihe von internen und externen Ereignissen in ihrer Kommunikation mittlerweile als zentral einstuft (siehe Kapitel 5). Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die gesellschaftliche Norm der Gleichberechtigung anhand der selbstgesetzten Maßstäbe der Branche auf Basis nicht elizitierter, authentischer Videodaten zu überprüfen. Dass die im Zentrum dieses Beitrags stehenden Kreationsprozesse eine ganze Fülle an Bewertungshandlungen aufweisen, liegt nicht zuletzt an der Heterogenität der in Werbeagentur tätigen Berufsfelder. Von der Beratung, welche die Bedürfnisse der Kundenseite aufnimmt, über den Gestaltungsprozess, der verschiedene Abstimmungen unterschiedlichster Dimensionen bedingt, bis hin zur Planung und Publikation der Werbemittel, welche sich im Alltag aller wiederfinden, verlangt die Kreation von Werbemaßnahmen ein effizientes Zusammenspiel verschiedenster Professionen (Zurstiege 2015).

Der Beitrag fokussiert in diesem kommunikativen Geflecht auf den im Kreationsprozess institutionalisierten Schulterblick (Krämer 2014: 265–276). In diesen oftmals zeitlich terminierten und geplanten, dennoch aber wenig formalisierten Abstimmungsgesprächen werden Projekte und deren Stadien einem Gegenüber präsentiert und zur Diskussion gestellt. Meist besteht zwischen Präsentierenden und Schulterblickleistenden ein Gefälle, das auf hierarchischen oder auf Seniorität beruhenden Kategorien fußt. Der Inhalt von Schulterblickgesprächen ist primär „[...] das allgemeine Bewerten einzelner Grundideen und weniger [...] gestalterische Einzelfragen" (ebd.: 266). Ebendieses *Allgemeine* des Bewertens wird im Folgenden von Interesse sein. Der Beitrag wird herausarbeiten, dass die Interaktionsteilnehmenden den Aspekt der Bewertung und das damit verbundene Wertesystem eigenständig setzen müssen, da eben nicht konkrete Feinheiten, die anhand bereits ausgehandelter Kriterien gestalterischer, ästhetischer oder formaler Natur bewertet würden, sondern Ideen an sich im Fokus stehen. In diesem Zuge werden Bewertungsaspekte evident, welche sich nicht aus der eigentlichen Idee oder den formalen Vorgaben derselbigen ergeben, sondern die auf die Interaktionsteilnehmenden selbst zurückverweisen und somit eine deskriptive Ebene eröffnen, welche fernab des strukturellen Gelingens eines Gespräches ein Schlaglicht auf die zugrundeliegenden Wertesysteme, Normen und deren Verletzungen werfen. Die Daten, welche diesem Beitrag zugrunde liegen, stellen allesamt das gesellschaftspolitische Ziel der Gleichstellung und Geschlechteregalität, welches sich in den kommunizierten Unternehmenswerten, Strategiepapieren und Stellenausschreibungen der Werbeagenturen (vgl. Kapitel 5) wiederfinden lässt, auf den Prüfstand und verweisen dabei auf die Sedimentierung von Gendernormen im Arbeitskontext (Schnurr et al. 2020).

Der Beitrag nimmt dabei das von Bendel und Pick (in diesem Band) vorgeschlagene 5-schrittige System zur Eruierung von *good practice* auf und wendet es an, um die Diskrepanz zwischen den institutionellen Normen der Gleichberech-

tigung und der Zielerreichung der lokalen Gesprächspraxis zu untersuchen. Dabei wird ersichtlich, dass das Hinzuziehen gesellschaftlicher Normen auch erkenntnistheoretische Implikationen hat – und nebst guter Praxis auch kleine Unterschiede in der Ausgestaltung von Praktiken aufzuzeigen vermag, die über die lokale Praxis hinaus verweisen.

2 Datengrundlage

Die Basis der vorliegenden Studie bilden natürlichen Interaktionsdaten[3], die während[4] des von der Herman Paul School of Linguistics (HPSL) finanzierten Projektes im Zuge dreier Erhebungsphasen in zwei verschiedenen Werbeagenturen (Terry und Athene)[5] aufgezeichnet und transkribiert wurden.

Das dem Beitrag zugrundeliegende Korpus gestaltet sich wie in Tabelle 1 abgebildet.

Für den vorliegenden Beitrag wurden innerhalb dieses Korpus Sequenzen ermittelt, welche der Kategorie des Schulterblicks (siehe Kapitel 4) zuzuordnen sind. Diese interaktiven Sequenzen wurden auf Basis des darin verhandelten Bewertungsaspektes (siehe Kapitel 4) sowie nach dem Gender[6] der Präsentierenden und der Bewertenden sortiert und im Zuge einer komparativen Analyse miteinander verglichen.

3 Wenn hier und in Folge auf natürliche Interaktionsdaten rekurriert wird, meint dies, dass die audio-visuelle Datengrundlage keinem Experimentaldesign folgt, nicht evoziert oder zur Bestätigung/Falsifizierung einer Hypothese anderweitig herbeigeführt wurde. *Natürlich* meint demnach, dass diese Interaktionen grundsätzlich auch ohne die Datenerhebung der vorliegenden Studie stattgefunden hätten.

4 Ausgenommen davon ist die Erhebungsphase im Januar 2016 (siehe Tabelle 1: Übersicht über das Datenmaterial), die schon vor Beginn des Stipendiums erfolgte.

5 Die Namen der Agenturen wurden aus Anonymisierungszwecken geändert.

6 Wenn hier und in Folge von „männlich" und „weiblich" die Rede ist, wird damit auf das soziale Geschlecht in einem, auf Basis semiotischer Hinweise, zugewiesenen Sinne Bezug genommen – und nicht auf das biologische (Kotthoff/Nübling 2018: 25–50). Des Weiteren soll durch diese Gegenüberstellung keine Geschlechterdichotomie postuliert werden.

Tabelle 1: Übersicht über das Datenmaterial

Agentur	Erhebungszeitraum	Tage	Aufnahmezeitraum	Raum	Kameras	Videolänge in Stunden
Terry	2016 (Jan)	2	08:00–20:00	Kreativraum	3	48
	2017 (Okt/Nov)	4	08:00–20:00	Kreativraum (umgebaut)	3	144
Athene	2017 (Nov)	2	08:00–20:00	Allgemeiner Bereich	3	72
			08:00–20:00	Großraumbüro	2	48
			08:00–20:00	Büro der „Creative Directors“	2	48
	2018 (Mär)	2	08:00–22:00	Allgemeiner Bereich	3	84
			08:00–22:00	Großraumbüro	2	56
			08:00–22:00	Büro der „Creative Directors“	2	56
Total		10				556

Tabelle 2: Datengrundlage der Analyse des vorliegenden Beitrags

Agentur	Anzahl Sequenzen	bewertende Person / präsentierende Person				Dauer in Stunden
		w/w	w/m	m/w	m/m	
Terry	7	1	0	5	1	2h 54min
Athene	24	1	0	14	9	4h 33min
Total						7h 27min

Ein erster Befund fällt bereits bei der Betrachtung der Tabelle 2[7] [8] [9] deutlich ins Auge. Statistisch gesehen sind Männer im untersuchten Datenmaterial überdurchschnittlich oft in der Bewertendenrolle. Obgleich sich die Werbeagenturen aktiv bemühen, bei Neueinstellungen Frauen verstärkt zu berücksichtigen (siehe Kapitel 5), kann zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht von einer Gleichverteilung der Geschlechter auf allen hierarchischen Ebenen gesprochen werden.

Limitierungen der Datengrundlage

Eine grundsätzliche Limitierung des Datenmaterials ergibt sich bereits aus dem Erhebungszugang. Da die Interaktionen mittels Kameras aufgezeichnet wurden, die während des Erhebungszeitraumes fixiert an Ort und Stelle blieben, kann nur über diejenigen interaktiven Ressourcen analytisch eine Aussage getroffen werden, welche durch die Kameraperspektiven auch eingefangen wurden. Die vorliegende Studie kann demnach keinerlei Aussagen über zusätzliche Kommunikationswege wie Smartphones, Mails oder – sofern sie fernab der Kameras geführt wurden – Telefongespräche machen und diese daher als zusätzliches Material nicht zur Hilfe ziehen. Darüber hinaus erfassen die Kameras aus Gründen des Anonymisierungs- und Kund_innenschutzes auch keine Computerbildschirme (deren Relevanz besonders hinsichtlich der Entwurfsarbeit in ethnografischen Studien deutlich hervorgehoben wurde, vgl. Krämer 2014: 228–234). Dies stellt klare Limitierungen hinsichtlich der Rekonstruktion des multimedial

7 Der diesem Beitrag zugrundeliegende Korpus erhebt keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit, sondern dient vielmehr, einen Einblick in die untersuchten Werbeagenturen zum Zeitpunkt der Datenerhebung zu ermöglichen.

8 Die Tabelle umfasst diejenigen Gesprächssequenzen, welche in die Analyse des vorliegenden Beitrages eingeflossen sind, siehe Kapitel 4.

9 Die Dauer der Sequenzen versteht sich als kumulierte Zeit aller diesem Beitrag zugrundeliegender Gesprächssequenzen inklusive Pausen, gemessen ab Gesprächseröffnung bis Gesprächsende.

vermittelten Arbeitsalltags von Werbeagenturen dar. Der Fokus auf natürliche Interaktionsdaten bringt dadurch eine Beschränkung der Analyse auf diejenigen interaktiven Ressourcen mit sich, die in Face-to-Face-Situationen relevant gesetzt werden.

Nichtsdestotrotz bin ich der Ansicht, dass eine Rekonstruktion der im vorliegenden Beitrag relevanten gesellschaftlichen Norm der Gleichberechtigung auch mittels öffentlich zugänglicher Informationen vorgenommen (siehe Absatz 5) und damit dem von Bendel und Pick in diesem Band geforderten Herbeiziehen von „Bewertungsgrundlagen, die außerhalb des Gesprächs liegen" Rechnung getragen werden kann.

3 Globale Zielerreichung

Auf Basis des Korpus und ethnografischer Studien zu Kreationsprozessen in Werbeagenturen (ebd., Krämer 2017) lassen sich die globalen Ziele der Beteiligten (siehe Bendel und Pick) nur vor dem Hintergrund des branchenspezifischen Kontextes, welcher die Werbeagenturen maßgeblich determiniert, als Sedimente der monetär bedingten zeitlichen Effizienz und des Kreativitätsimperatives sinnvoll rekonstruieren (Reckwitz 2014: 10). Der zeitliche Horizont zwischen Auftragserteilung eine_s Klient_in und der werblichen Umsetzung ist oftmals knapp, zudem spielen externe oder der Kreation nachgelagerte Faktoren wie die gestalterische Ausgestaltung (Fotoshooting, Setzung, Druck, Filmproduktion etc.), etwaige Involvierung anderer Dienstleister bis hin zur Buchung und Verfügbarkeit der Anzeigeplätze eine limitierende Rolle. Die Werbeagentur muss als Organisation also einen möglichst hohen Grad an Kreativität[10] garantieren und gleichzeitig schnelles, strukturiert-geplantes und effizientes Handeln ermöglichen. Die im Korpus untersuchten und diesem Beitrag zugrundeliegenden Werbeagenturen folgen prozessual und organisatorisch dabei dem Branchenstandard (vgl. auch Krämer 2014: 308–357): Zu Beginn werden bei größeren Aufträgen mehrere interne Teams mit der Kreation werblicher Mittel beauftragt, wobei die Anzahl der miteinander konkurrierenden Ideen im Laufe des Prozesses in verschiedenen Runden (und auch im Zuge der hier im Fokus stehenden Schulterblickgespräche) reduziert werden.

10 Ein schillernder und überaus komplexer Begriff, der insbesondere in der interaktional arbeitenden Linguistik Klärung bedarf (Reinecke 2022 i. A.).

Da die Beteiligten in diesen Abstimmungsrunden schnell zu einer Einigung gelangen müssen, wird oftmals institutionalisiert auf hierarchische Strukturen zurückgegriffen, um eine gleichberechtigte Einigung der Kreierenden durch Entscheidung einer höhergestellten Instanz zu substituieren. In den Schulterblickbesprechungen, welche im Fokus dieser Untersuchung stehen, können zwischen Präsentierenden und Bewertenden grundsätzlich zwei verschiedene Parteien unterschieden werden, welche divergierende Ziele verfolgen. Die Präsentierenden streben das globale Ziel an, ihre Ideen möglichst überzeugend zu präsentieren, um ihren Vorschlag auch nach dem Schulterblick weiter verfolgen zu können.[11] Die Schulterblicksituation ist dabei häufig stark zugespitzt, Ideen werden nicht selten „ohne langes Diskutieren abgelehnt bzw. angenommen [oder] komplett aus dem Rennen genommen" (ebd.: 266).

Die Bewertenden stellen auf der anderen Seite die Schnittstelle zur Beratung und damit zu den Klient_innen dar. Sie müssen im Sinne einer effizienten Ressourcenplanung aus den vorgestellten Ideen diejenigen herausfiltern, welche sie als am geeignetsten erachten, um den (vorab ausgehandelten) Ansprüchen der Klient_innen gerecht zu werden. Dabei sind nicht nur formale, gestalterische oder konzeptuelle Gesichtspunkte entscheidend, sondern oftmals auch Kriterien der zeitlichen Umsetzbarkeit, des personellen Aufwandes oder des zur Verfügung stehenden Budgets relevant. Jede Idee, welche nach einem Schulterblick weiterverfolgt wird, bedeutet dabei eine personelle, ressourcentechnische und schließlich auch monetäre Risikoinvestition, da am Ende nur in den seltensten Fällen mehr als ein ausgearbeiteter Lösungsvorschlag an die Klient_innen zurückgespiegelt wird, wodurch eine Mehrgleisigkeit zwar für den kreativen Prozess förderlich, der Effizienz hingegen abträglich ist.

Den globalen Zielen der Beteiligten ist somit ein gewisses Konfliktpotential eingeschrieben, das in der Bewertung und der Explikation derselbigen aufgelöst werden kann. Im Falle einer Ablehnung einer Idee durch die Bewertenden ist es langfristig gesehen sinnvoll, die Kriterien, welche zur Ablehnung geführt haben, so transparent und nachvollziehbar wie möglich zu kommunizieren – um im nächsten Projekt schneller zu Lösungen zu kommen, die den Zielvorstellungen entsprechen. Dies bedingt entweder eine Rekurrenz auf implizit geteilte Wissensbestände, oder eine explizite Nennung der Kriterien, die über den konkreten Fall hinaus gültig sind.

---

11 Die Möglichkeit, eine Idee weiterverfolgen zu können, geht meist mit der Möglichkeit, die Projektleitung im kreativen Prozess zu übernehmen, einher – und hat daher nicht nur interne, sondern auch laufbahntechnische Implikationen, welche als erstrebenswert angesehen werden können.

4 Beschreibung der Normalform

Die Normalform von Schulterblickgesprächen in Werbeagenturen wurde bereits in diversen ethnografischen Untersuchungen nachgezeichnet (Schierl 2002, aber auch Krämer 2014: 265–276). Aus gesprächslinguistischer Perspektive können die ethnografischen Beschreibungen im Wesentlichen in die folgenden drei Gesprächsphasen überführt werden; eine Präsentationsphase, in welcher die „Erläuterung der Entwürfe durch einen der beteiligten Kreativen" (Krämer 2014: 267) vorgenommen wird, eine Bewertungsphase, in welcher „nahtlos die Bewertung" durch die hierarchisch höher gestellten Personen folgt. Die Beendigung der Bewertung erfolgt in der dritten Phase, welche sich dadurch auszeichnet, dass weitere Anmerkungen angebracht und – sofern keine weiteren Fragen mehr formuliert werden oder der Übergang zu einer nächsten Idee erfolgt – eine Gesprächsbeendigung herbeigeführt wird (Schegloff und Sacks 1973: 306). Das ethnografisch untermauerte Derivat der oben beschriebenen Grobstruktur deckt sich mit der mikroanalytischen Untersuchung der Datenbeispiele, welche dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegen; alle in der Folge vorgestellten Sequenzen folgen diesem Muster mehr oder weniger zwischenfallsfrei und entsprechen somit der Normalform.

Basierend auf der Rekonstruktion der globalen Ziele der Beteiligten und den Kenntnissen über diese Gesprächsform muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass insbesondere die Bewertungsphase eine große Variationsbandbreite hinsichtlich des Bewertungsaspektes (Hartung 2000) aufweist. Krämer unterscheidet in seiner soziologischen Untersuchung idealtypisch folgende drei Prinzipien, welche als Begründungen den Entscheid der Bewertenden untermauern können: „Zum ersten [...] das *Rechtfertigungsprinzip des (ästhetischen) Erlebens*, zum zweiten das d*es Formalen* und drittens das *des Rational-Logischen*." (Krämer 2014: 272)

Der vorliegende Beitrag wird sich (im Bewusstsein, dass die Systematik Krämers nicht vorbehaltslos in ein linguistisch fundiertes Kategoriensystem überführbar ist) auf Sequenzen fokussieren, in welchen ästhetisch begründete Werturteile zur Annahme / Ablehnung einer Idee vorgebracht werden und exemplarisch an diesem Typus aufzuzeigen versuchen, weshalb gerade hinsichtlich sich strukturell an der oben beschriebenen Normalform orientierende Gespräche dem fünften Schritt in der Eruierung von *good practice* von Bendel und Pick (in diesem Band) besonderes Gewicht zukommt.

5 Rekonstruktion der institutionellen und gesellschaftlichen Normen

Der vorliegende Beitrag möchte ein Schlaglicht auf die Umsetzung der gesellschaftlichen Norm der Gleichberechtigung werfen und kann daher nicht die ganze Komplexität der institutionellen Normen der Werbeindustrie abbilden (siehe diesebezüglich Drumwright und Murphy 2009). Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der Untersuchung seien allerdings folgende kursorische Punkte angefügt: Die Werbebranche gilt als männerdominiert (Broyles und Grow 2008) und hatte über viele Jahre mit einem patriarchalen Ruf zu kämpfen, der sich nicht nur im Zuge der Neueinstellungspraxis (Sego 1999) sondern auch in Untersuchungen zu Bewertungshandlungen bestätigt fand (vgl. beispielsweise Alvesson 1998, Gregory 2009, Roca et al. 2016). Durch die Strahlkraft der Werbung auf den Alltagsdiskurs und die damit verbundene Reziprozität wurde die Ungleichverteilung der Geschlechter in der Werbebranche und deren Ungleichbehandlung innerhalb der Organisationen gesellschaftspolitisch relevant gesetzt (Unckrich 2018). Ein Versuch der Werbeagenturen – nicht zuletzt auch auf Druck der werbetreibenden Unternehmen, der Anzeigeplätze zur Verfügung stellenden Medien (unter anderem Google, siehe Reeber 2018) und schließlich auch der Konsument_innen – dem Thema der Gleichberechtigung und Diversität (Windels und Lee 2012) zu begegnen, bestand darin, diese Werte in ihrer Unternehmenskultur zu verankern und mittels Stellenausschreibungen, Strategiepapieren und kommunikativen Maßnahmen rund um die Unternehmenswerte zu verdeutlichen. So nehmen nicht nur Vernetzungsbestrebungen zur Förderung der Gleichstellung in dieser Branche deutlich zu (vgl. beispielsweise das Onesandbox-Projekt), sondern auch diverse externe Kommunikationsmaßnahmen der untersuchten Agenturen (nachfolgend ein Beispiel der Werbeagentur Athene mit dem Titel „Our work for a more inclusive and equal company“) nehmen die Relevanz des Themas der Gleichberechtigung auf:

> For the past five years, our [...] program focused on advancing gender equality within the collective, with a goal of increasing the percentage of women in leadership roles. With significant progress made, we are evolving [...] to focus on diversity, equity and inclusion. [...] Equity when it comes to compensation, access to training and development opportunities, leadership roles and partnerships. [...] Creating a space for challenging conversations and feedback, ensuring our entire collective feels they can express themselves and ultimately come to work as their authentic selves.
>
> Medienmitteilung Werbeagentur Athene

Auch die Werbeagentur Terry bemüht sich in ihrer externen Kommunikation um die Vermittlung der auf Gleichberechtigung abzielenden Unternehmenswerte, formuliert ihre Stellenausschreibungen in einer genderneutrale Form („[Wir suchen…] ab sofort oder nach Vereinbarung eine*n Praktikant*in Mediamatik“) und lässt verlauten, dass „[…] bei uns alle, egal welcher Herkunft, egal welchen Geschlechts, gleichermaßen einfach Mensch sind.“[12]

Wie diese exemplarischen Verweise zeigen, kann die gesellschaftliche Norm der Gleichberechtigung demnach nicht nur für den westeuropäischen Untersuchungskontext, in welchem die zugrundeliegenden Daten erhoben wurden, sondern auch für den spezifischen Unternehmenskontext institutionell als anzustreben verankert und relevant gelten.[13] Hervorzuheben ist zudem, dass es sich in beiden Werbeagenturen um explizite Normen handelt, welche sowohl in den externen Kommunikationsmaßnahmen als auch intern in Form von Strategiepapieren und Programmen verankert sind.

In Bezug auf den Fokus und das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrages ließe sich aus den obigen Ausführungen ableiten, dass die gesellschaftliche und institutionelle Norm der Gleichberechtigung dann erfüllt wäre, wenn Vorschläge von Frauen und Männern in Schulterblickgesprächen ungeachtet ihres Genders gleichberechtigt – heißt entlang derselben Kriterien und Maßstäbe – bewertet würden.

6 Analyse

Um die Relevanz des von Bendel und Pick vorgeschlagenen fünften Schritts – dem Abgleich mit institutionellen und gesellschaftlichen Normen – aufzeigen zu können, wird in der Folge ein auf Basis der hergeleiteten Normalform strukturell gelungenes Gespräch zwischen zwei weiblichen Interaktionsteilnehmenden als, wie aufgezeigt werden wird, nicht mit normativen Setzungen kollidierende Blaupause herbeigezogen, um die Diskrepanz zu anderen Gesprächen zu verdeutlichen.

---

12 E-Mail des Personalverantwortlichen der Werbeagentur Terry, private Kommunikation 2017.

13 Dieser Schluss basiert nicht nur auf den exemplarischen Verweisen, welche oben wiedergegeben wurden, sondern stützt sich auf eine Reihe von Dokumentationen beider Werbeagenturen ab; von Manuals, welche sich an die Mitarbeitenden richten, bis hin zu Leitfäden zu politisch korrekter Sprache sind die Erzeugnisse, welche eine institutionelle Bestrebung zur Verankerung der Gleichberechtigung wiederspiegeln, zahlreich.

Im darauffolgenden Absatz wird die Sequenz mit anderen Schulterblickgesprächen kontrastiert, in denen weibliche Interaktionsteilnehmende ihre Idee präsentieren und von männlichen Personen Rückmeldung erhalten. Der letzte Teil der Analyse thematisiert abschließend Austauschsequenzen unter männlichen Personen. Alle Sequenzen verbindet die Gesprächssituation (Schulterblickgespräche, siehe Kapitel 4), das hierarchische Gefälle zwischen präsentierender und bewertender Person (Kapitel 3), die Kategorie der Werturteile (das ästhetische Erleben betreffend, siehe Kapitel 4) sowie die grundsätzliche strukturelle Nähe zur Normalform (Kapitel 4). Da der Fokus auf der Setzung des Bewertungsmaßstabes liegt, welchen die schulterblickleistenden Personen, ohne an institutionalisierte Vorgaben gebunden zu sein, frei wählen können, konzentriert sich die Analyse dabei auf die Bewertungssequenzen.

HAN und GER – ein Austausch unter Frauen

Da sich das Gespräch, aus dem die nachfolgende Sequenz stammt, über 30 Minuten erstreckt, wird nur ein Ausschnitt daraus präsentiert, welcher in seiner Struktur und hinsichtlich der grundsätzlichen Prädikation als exemplarisch für weitere Bewertungssequenzen innerhalb des Austausches gelten kann. Der nachfolgende Ausschnitt ist Teil einer Gesprächssequenz, in welcher die in der Kreation tätige GER nach einer längeren Kreationsphase verschiedene Ideen für eine Früchteaktion eines Discounters nun ihrer Vorgesetzten HAN präsentiert. HAN ist in diesem Projekt entscheidungsberechtigt und gibt auf die einzelnen Vorschläge sukzessive Rückmeldung. Das Transkript 1 bildet eine solche Bewertungsphase ab, in welcher der von GER präsentierte Vorschlag, dass die zu bewerbenden Früchte jeweils als stilisiertes Comic-Maskottchen gezeichnet werden könnten, verhandelt wird:

Transkript 1[14]

413	GER:	isch efach wiit HERgh[olt gell,]
		ist einfach weit hergeholt gell
414	HAN:	[hm–]
415		(4.09)
416	HAN:	ich glaub es mUSS ja auch n_bisschen plakat[iv sein;]

14 Im nachfolgenden Transkript spricht GER Schweizerdeutsch, weshalb ihre Äusserungen jeweils in der darauf folgenden Zeile ins Hochdeutsche übersetzt wurden.

417	GER:	[mHM;]
418		(6.12)
419	HAN:	ich mein DAS hier geht auf jeden fall;
420	GER:	mhm?
421		(0.53)
422	HAN:	s_find ich nämlich au lustich;
423		(1.81)
424	GER:	das chasch au mit jedere frucht,
		das kannst auch mit jeder frucht
425		aso weisch.
		also weißt
426		(0.5)
427	HAN:	ja:;
428		(0.67)
429	HAN:	[<<p> oder >;]
430	GER:	[dä]_ananas wärs au na witzig zum: wie_so:;
		die ananas wäre es auch noch witzig zum wie so
431	HAN:	ja:;
432		(0.74) is halt die FRAGe ob;
433		(0.49) ob man quasi dann;
434		wirklich für JEDe frucht,
435		und jedes gemüse ne eigene DING,
436	GER:	mhm,
437	HAN:	macht oder ob_man EINS macht das so allgeme[in;]
438	GER:	[m]
439	HAN:	hm,
440		AUSsieht dass man (es für alles benutzt);
441		soll ja eigentlich auch was HERgeben [(xxxxxxx).]
442	GER:	[mhm,]
443		(7.55)

Wie dem Transkript zu entnehmen ist, wird die Bewertungsphase mit einem selbstevaluativen Downgrading (Pomerantz 1984: 68) der eigenen Idee durch GER eingeleitet, woraufhin HAN nach einer längeren Pause eine affirmative Bewertung (Zeile 416) abgibt, welche sie in den Zeilen 419 und 422 nochmals bekräftigt. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass GER den Turn nach der initialen Bewertung nicht übernimmt, obgleich sie in verschiedenen Momenten dazu die Möglichkeit hätte – sondern eine weitere Bewertungssequenz in Zeile 424 evoziert. Die Bewertungsphase kommt erst zu einem Ende (auf Zeile 443 folgend stellt GER eine weitere Idee vor), nachdem HAN die Umsetzbarkeit der Idee dadurch relativiert, dass sie darauf hinweist, dass die Visualisierung noch nicht ausgereift sei. Die am Ende des dreißig minütigen Austausches formulierte

Handlungsimplikation referenziert auf diesen Bewertungsaspekt und markiert die Idee als weiterverfolgungs- und zugleich ausarbeitungswürdig.

Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses des vorliegenden Beitrages ist insbesondere die Art und Weise der Wertzuordnung (Hartung 2000: 122) relevant; beide Sprecherinnen ordnen den Vorschlag nicht als Objekt einer bestimmten Kategorie (also beispielsweise als Idee, Illustration, Visual o. Ä.) ein, sondern umgehen mittels des Demonstrativpronomes es/das eine mit einer Kategorisierung einhergehende implizite Prädikation[15]. Die explizite Prädikation wird von GER in Zeile 413 initiiert, in dem sie die implizite Prädikation gar komplett aussparend äußert, „isch efach wiit hergholt gell,". Die nachfolgend erste Wertzuordnung wird von HAN mit „lustich" (Zeile 422) vollzogen – wodurch ein Wertemaßstab etabliert wird, welchen GER in Zeile 430 („witzig") wieder aufgreift. Die Wertzuordnung wird von beiden Personen in allen drei Turns auf den Vorschlag an sich bezogen und kollidiert hinsichtlich des Bewertungsaspektes nicht mit gesellschaftlichen oder institutionellen Normen, auch wenn sie nicht mittels Referenz auf externe Bewertungskriterien oder explizite Sollwerte vollzogen wird und damit eher als subjektive Einschätzung gelten darf. Die Bewertung (oder mit Hartung gesprochen der implizite Sollwert der Bewertung, ebd.: 123) kann als Spiegel des Humorimperatives[16] betrachtet werden, welcher in verschiedenen Untersuchungen als konstitutive Qualitätsreferenz für die Werbebranche beschrieben wurde (Gulas und Weinberger 2006). Somit rekurriert die Bewertung auf einen nachvollziehbaren Aspekt und orientiert sich an einem Maßstab, welcher das Konfliktpotential der globalen Ziele der Beteiligten längerfristig reduzieren könnte.

Zwei Punkte sind entlang des oben diskutierten Ausschnittes festzuhalten:

1. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem von insgesamt zwei Schulterblickgesprächen, welche ausschließlich weibliche Personen involvieren – und in dem eine weibliche Person in der Position der Bewertenden ist (vgl.

---

15 Ich danke an dieser Stelle Sylvia Bendel Larcher für den Hinweis, dass dies auch am Schweizerdeutschen Kontext liegen könnte, in welchem das Demonstrativpronomen *es* vermutlich häufiger verwendet wird. HAN ist eine Sprecherin aus Deutschland, welche sich allerdings schon länger in der Schweiz aufhält.

16 Analog und partiell komplementär zum von Reckwitz ausführlich beschriebenen Kreativitätsimperativ (Reckwitz 2014: 10).

2. Tabelle 2). Setzt man dies in Relation zum umfangreichen Korpus, wird evident, dass auf dieser Basis nur schwerlich ein generalisierendes Bild rekonstruiert werden kann. Gleichzeitig kann aber auch festgehalten werden, dass diese Gesprächskonstellation (respektive ganz grundsätzlich, dass Frauen in der Bewertendenrolle sind) nicht die Regel, sondern die Ausnahme darstellt (siehe Kapitel 2).
3. Die Bewertung erfolgt entlang eines in der Werbebranche etablierten Wertemaßstabes und ist zwar subjektiv, wird aber entlang Kriterien organisiert, welche auf den Vorschlag und nicht auf die kreierende Person an sich referenzieren.

Süße Verwandtschaften und „dirty" Landfrauen – Männer bewerten Frauen

Die Verortung der Wertprädikation in der Sphäre des Humors ist für den folgenden Ausschnitt, in dem Werbemaßnahmen für einen Zoo in der Schweiz verhandelt werden, im Hinterkopf zu behalten. Anders als im vorangehenden Beispiel liegt hier keine dyadische Gesprächssituation vor; über die an der Interaktion verbal teilnehmenden beiden Creative-Directors FRE und dem englisch sprechenden EDD sowie der Präsentierenden ANN hinaus sind in der nachfolgenden Sequenz noch drei weitere Personen im Raum anwesend, welche bereits zuvor ihre Vorschläge zur Diskussion gestellt haben oder diese nachfolgend präsentieren werden. ANN ist in der Runde der sechs anwesenden Personen die einzige Frau, welche allein Vorschläge präsentiert. Dem Transkriptausschnitt vorausgehend hat ANN ihre Skizze für ein mögliches Plakat anhand eines A4-Blattes präsentiert, auf welchem zwei Affen zu sehen sind, die sie mit dem Claim „Mit der Familie zur Verwandtschaft" untertitelt hat.

Transkript 2

12	FRE:	(3.7) also mit der familie zur verwandtschaft find ich ne VOLL (.) schöne (.) line.
13	ANN:	[<<gehaucht> yes::: > -]
14	FRE:	[ds_is ne GANZ süsse]line.
15		(10.38)
16	EDD:	i think the visuals are off.
17	FRE:	(0.3) ja:_des_is_richtich.=es zÜNDet noch nicht;
18		(0.76) es zÜNDet noch nischt;

Auch in diesem Austausch wird die initiale Bewertung auf Basis eines „(ästhetischen) Erlebens" (Krämer 2014: 272) mittels der Wertzuordnung *voll schön* (Zeile

12) vollzogen, die sich hier allerdings auf die textliche Ebene des Werbevorschlags bezieht. Die implizite Prädikation, welche mittels der Zuordnung und der damit verbundenen Zugehörigkeit des Bewertungsobjektes als Vertreter der Kategorie *line* (Zeile 12) realisiert wird, kann als Gerechtwerden der formalen Anforderungen an die textliche Ebene des Werbeplakates verstanden werden. ANN, welche die Idee vorgebracht hat, ratifiziert die implizite und explizite Prädikation zwar gehaucht, aber deutlich hörbar und in Kombination mit einer zur Faust geschlossenen Handgeste in Zeile 13. Überlappend zu ihrer Ratifizierung passt FRE seine Wertzuordnung in Zeile 14 an; aus dem in Zeile 12 geäußerten *schöne* wird in der Wiederholung nun *süße*. Während der Sprechpause in Zeile 15 beugen sich die beiden Creative-Directors EDD und FRE über das von ANN zur Verfügung gestellte Blatt mit ihrem Plakatvorschlag – EDD initiiert nach über 10 Sekunden die Diskussion um das Sujet des Plakates, um welches sich der nach der Zeile 18 folgende Austausch dann auch primär drehen wird.

Auf einen ersten Blick scheinen sich die Sequenzen in den Transkripten 1 und 2 grundsätzlich sehr ähnlich zu gestalten; in beiden Gesprächssituationen ‚gelingt' der Austausch strukturell, es wird ein Vorschlag durch eine_n Schulterblickleistende_n unter einer ästhetischen Perspektive in einem ersten Schritt positiv bewertet, von der präsentierenden Person ratifiziert und abschließend unter einem anderen Aspekt problematisiert (respektive weiterentwickelt, siehe Reinecke 2022 i. A.).

Nichtsdestotrotz unterscheiden sich die beiden Ausschnitte hinsichtlich des Bewertungsaspektes deutlich; während im Austausch zwischen ANN und HER der Sollwert des Humors als referenzierender Wertemaßstab herbeigezogen wird, gestaltet sich die Bewertung durch FRE und EDD entlang anderer Kategorien, die im Bedeutungsspektrum von *schön* und *süß* im Positiven, respektive *‚being off'* und *nicht zünden* im Negativen zu verorten sind. Dass die Attribution von *süß* und *schön* zwar einem weiblich konnotierten Feld[17] zugeordnet werden kann, gleichzeitig aber im Falle des obigen Austausches auch schlicht und ergreifend auf die familiäre Konstellation, welche durch den Plakatvorschlag evoziert wird, Bezug nehmen könnte, macht deutlich, dass dieser eine Austausch isoliert betrachtet nicht als ausreichend gelten kann, um die im Transkript 2 observierten Bewertungsaspekte auf institutionelle Normen zu beziehen oder gar als mit diesen kollidierend zu beschreiben – sondern dass eine derartige Einordnung einen

17 Siehe beispielsweise Mills 2010: 124–153, aber auch Mullany 2007, McDowell 2020. Des Weiteren handelt es sich um ein semantisches Feld, das laut Gleichstellungsbüro des Kantons Basel Stadt in Bezug auf Stelleninserate zu vermeiden sei – da weiblich konnotiert (Helfer und Erazo 2008).

kontextuellen Rahmen benötigt, der ebenjene Kategorisierung nachvollziehbar gestaltet.

Das nachfolgende Transkript 3 entstammt daher zur Verdeutlichung des Kontextes aus derselben Gesprächssequenz und umfasst die Bewertung einer weiteren Idee von ANN; sie hat dem Transkriptausschnitt vorausgehend vorgeschlagen, einen Reporter loszuschicken, der Passant_innen auf der Straße mutmaßlich einfache Fragen zu Tieren stellen könne. Ihr Vorschlag umfasst, dass diejenigen Antworten, welche ein Unwissen über die Tierwelt offenbaren, auf Social-Media-Plattformen mit dem Claim: „Es wäre mal wieder Zeit für einen Zoobesuch" geteilt werden könnten.

Transkript 3

30	FRE:	ich fInde das ist ne SÜSse idEe;
31		(0.1) und das kÖnnten die auch MAchn;
32		(0.23)
33	ANN:	mhM;
34	EDD:	(0.29)
35	FRE:	aber das geWINNT keinen prEis;
36		=also zu sagn hahahahaHA,
37		=du wEisst dAs NICht (.) komm mal wieder in_zoo.
38		(0.49) dAs– (0.28) geWINNT keinen preis.
39	ANN:	(0.21) okE;
40	FRE:	aber is_ne_sÜsse_ist_ne_wIrklich_ne_SÜSse:;
41		(0.36) ein GANZ normales brIefing,
42		=mAch mal SOcial media für den zOo?
43		des wäre sone iDEe,=in (.) Ehr in der schUblade !KON!servativ?
44		ja nicht sUper KREativ aba;
45		(0.35) das würde !FUN!ktionieren;=ja das macht !SINN!;
46		aber es ist NIChT.
47		(0.26) es is_nich_LAUT genug ist_nicht cOol genug.
48	COS:	(ich glaub er seit) es isch !SCHEI!sse mach wiiter.
		ich glaube er sagt es ist scheisse mach weiter

Ungleich der impliziten Prädikation in Transkript 2 wird ANNs Vorschlag in Transkript 3 der Kategorie *idEe* (Zeile 30) zugeordnet – eine Kategorie, welche im Umfeld der Kreation als wertneutral gelten kann. Allerdings lassen sich die in Transkript 2 observierten expliziten Prädikationen auch in Transkript 3 wiederfinden; die positive Bewertung in Zeile 30 beschreibt die *idEe* wiederum als *ne SÜSse*, eine Wertprädikation, welche in Zeile 40 nochmals doppelt wiederholt wird. Die anschließende Explikation der Bewertung mittels *!KON!servativ* (Zeile 43) und *nicht sUper KREativ* (Zeile 44) bezieht sich primär auf den funktionalen Aspekt

der Idee (Zeile 45). Im Gegensatz zum vorangegangenen Beispiel wird der Sollwert der Bewertung (vgl. Hartung 2000: 123) hier allerdings explizit formuliert. Der Gegensatz, der in den auf die explizite Prädikation in Zeile 30 folgenden Turns hinsichtlich der ästhetischen Wertzuordnung aufgebaut wird, legt eine Referenz auf einen Wertmaßstab nahe, der sich entlang genderkonnotierter Dimensionen orientiert. Die Abweichung der ‚süßen' *idee* als *nich_LAUT* und *nicht cOol genug* verweist auf ein Wertespektrum, an dessen Polen nicht nur ästhetische Prädikationen, sondern mutmaßlich auch weiblich konnotierte Adjektive[18] männlich konnotierten gegenüberstehen (Pearce 2008, Motschenbacher und Roivainen 2020). Die abschließende Paraphrasierung der gesamten Bewertungssequenz durch COS in Zeile 48 wird in der Folge durch die Interaktionsteilnehmenden abgesehen von einem leisen Lachen unkommentiert gelassen – und soll auch hier, abgesehen von einem Verweis auf die in Kapitel 5 rekonstruierte Norm der Gleichberechtigung, die Relevanz, die Bewertungsgrundlage nachvollziehbar zu gestalten (Kapitel 4) und dem Hinweis, dass dies in dieser Besprechung (und in allen Gesprächen, welche an diesem Tag aufgezeichnet wurden) die einzige Prädikation mittels des Wertes *!SCHEI!sse* ist, unkommentiert für sich sprechend stehen gelassen werden.

Die Referenz auf ein implizites Wertesystem, das als entlang genderstereotyper Referenzen organisiert angesehen werden kann, ist keineswegs für die in diesem Austausch ko-präsenten Personen oder gar für diese Werbeagentur exklusiv beobachtet worden[19]. Auch wenn eine Vielzahl der Belege aufgrund der Limitierung dieses Beitrages nicht vollumfänglich dargestellt werden kann, sei in der Folge doch ein weiteres Beispiel angeführt, welches einen Austausch in der zweiten im Korpus vertretenen Werbeagentur abbildet.

Bei der nachfolgenden Sequenz handelt es sich um ein Schulterblickgespräch, in welchem die Wahl eines Sujets für eine Plakatkampagne des Tourismusverbandes eines schweizerischen Kantons verhandelt wird. Anwesend sind nebst dem für dieses Projekt innerhalb der Kreation verantwortlichen Vorgesetzten JAN zwei in der Kreation tätige Frauen CLA und IDA. Die Bewertung bezieht sich auf einen mehrseitigen Bogen an Bildern, welche CLA und IDA gemeinsam für die Kampagne mit einem Fotografen zusammen abgelichtet haben.

---

18 Dies legt mitunter auch eine Abfrage des DWDS (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021) nahe; während sich das Adjektiv *süss* häufig als Attribut von ‘Mädel’ im DWDS-Korpus finden lässt (logDice 8.7, Frequenz 271), erscheint *cool* als Attribut von ‘Typ’ (logDice 8.6, Frequenz 339).

19 Und deckt sich darüber hinaus mit Befunden aus anderen professionellen Umfeldern, vgl. Mullany 2007, McDowell 2020.

Transkript 4[20]

40	JAN:	qualitativ gueti BILder,
		qualitativ gute bilder
41		isch efach (.) isch wi_so;
		ist einfach (.) ist wie_so
42		vo DEM gah_n ich Us isch es must,
		von DEM geh ich aus ist ein must
43		(0.52) öhm: (.) aber ich mein ds_isch ja alles da a eim ort,
		öhm: aber ich mein ds_ist ja alles da an einem ort
44		hock mal DET ane mach mal dAs;
		hock mal da hin mach mal das
45		(.) KlAR vertreit_s mal es holzbänkli vor_emene chalet.
		klar verträgt_s mal ein holzbänkchen vor_einem chalet
46		aber ich wet am schlUSS nöd,
		aber ich will am schluss nicht
47		(0.75) mir mached da nÖd bilder für_d landfrauechuchi.
		wir machen da nicht bilder für die landfrauenküche
48		sondern es söll eso <<creaky> chli::: > .
		sondern es soll so bisschen
49		so chli DIRty si wEIsch?
		so bisschen dirty sein weisst du
50		s_isch d realität.
		das ist die realität

Im Wesentlichen handelt es sich bei der Sequenz um eine explizite Erklärung des Sollwertes. JAN setzt in Zeile 40ff den Wert *qualitativ gut* als für die Kategorie Bilder in diesem Falle unabding- und nicht weiter verhandelbar (Zeile 42 *isch es must*), ohne auf einer semantischen Ebene auszuformulieren, welche Elemente der Wert *qualitativ gueti* konkret beinhaltet.[21] In der Folge (Zeile 43f) verweist er mittels der Deiktika auf die Umsetzbarkeit des erst später geäußerten Sollwertes („*so chli DIRty si wEIsch?*“ in Zeile 49), dass man den Fotografen und die abgelichteten Personen darauf hinweisen könne, dass sie sich mal an eine andere Stelle setzen oder etwas Anderes tun könnten. Der eigentliche Sollwert wird an zwei Stellen explizit geäußert, im Sinne einer ex negativo Bestimmung (Zeile 47; „*mir mached da nÖd bilder für_d landfrauechuchi*“) und als Wertzuordnung (Zeile 49: „*so chli DIRty*“). Die Explikation des Sollwertes ist dabei vor dem Hintergrund

20 In der nachfolgenden Sequenz spricht JAN einen Schweizerdeutschen Dialekt, weshalb eine wörtliche Übersetzung jeder Zeile ins Hochdeutsche bereitgestellt wird.

21 Es kann davon ausgegangen werden, dass dies im vorliegenden Kontext ein geteilter Wissensbestand ist und Aspekte wie die Belichtung, Tiefenschärfe, Farbwiedergabe und Bildkomposition umfasst.

zu betrachten, dass IDA und CLA die vorliegenden Bilder bereits mit einem Fotografen zusammen haben ablichten lassen – und der Verweis auf die Landfrauenküche damit nicht nur zur Klärung dient, wie die zukünftigen Bilder nicht sein sollten, sondern gleichzeitig darauf rekurrieren, wie die Bilder im Moment sind; nämlich landfrauenküchenkonform und nicht dirty genug.[22]

Es ist nicht die explizite Prädikation mit ihrer Referenz auf ein mutmaßlich gender-konnotiertes[18] Feld (Pearce 2008, Motschenbacher und Roivainen 2020), aufgrund welcher die obigen Beispiele aus meiner Perspektive als mit der Norm der Gleichberechtigung der Geschlechter kollidierend einzustufen sind. Auch die Organisation des damit verbundenen Wertesystems, welches als indexikalisch auf Geschlechterkategorien verweisend verstanden werden kann, stellte für sich alleine keinen ausreichenden argumentativen Beleg dar. Und obgleich sich anhand der als exemplarisch für die Grundgesamtheit der untersuchten Sequenzen stehenden Transkripte 2 bis 4 nachzeichnen lässt, dass die Schulterblickleistenden, wenn sie ihre Bewertungen zu von Frauen konzipierten und vorgetragenen Vorschlägen äußern, nicht nur auf eine Skala verweisen, der eine Polarität von männlich und weiblich konnotierten Beschreibungen zugrunde gelegt werden kann – sondern dass sie diese Pole mit positiven und negativen Attributen[23] koppeln, wäre diese Polarität noch immer einem Interpretationsspielraum unterworfen.

Die Beispiele zeigen jedoch deutlich auf, dass die im Korpus vorhandenen, von Frauen vorgetragenen Ideen von Männern auf eine Art und Weise bewertet werden, welche sich von derjenigen unterscheidet, mit welchen Frauen andere Frauen bewerten (und, wie sich noch zeigen wird, Männer andere Männer bewerten). Der Umstand, dass in Abhängigkeit davon, welches Gender die präsentierende und die bewertende Person haben, andere Bewertungskategorien herbeigezogen werden, kollidiert deutlich mit der Norm der Gleichberechtigung.

---

22 Es wurde im Entstehungsprozess dieses Artikels darauf hingewiesen, dass die Schulterblickleistenden die Vorschläge möglicherweise danach bewerten, was aus ihrer Sicht für die jeweiligen Aufträge als erwartet beurteilt werde. Dieser Hinweis auf gegenderte Erwartungserwartungen, die bedient werden sollen, konnte nach einer erneuten Sichtung der Auftragserteilungen durch die Beratungsabteilungen der Werbeagenturen, durch welche die Aufträge an die Vorgesetzten im Zuge sogenannter Briefings erfolgte, nicht bestätigt werden.

23 Die „weibliche" Seite der Bewertungsskala ist eine explizit negative (wie es nicht sein sollte, man denke an die Landfrauenküche) oder defizitäre (süss, nicht super kreativ), während die männliche den Sollwert und anzustrebenden Zustand darstellt (cool, laut, dirty).

Starke Ideen und leise Enden – Männer bewerten Männer

Der Sollwert, welcher als indexikalisch auf Männlichkeit referenzierend verstanden werden kann und wie oben nachgezeichnet von den Schulterblickleistenden zur Bewertung der Vorschläge von Frauen herbeigezogen wurde, konnte ebenfalls in Sequenzen beobachtet werden, in denen Vorschläge von männlichen Präsentierenden verhandelt werden. Ein Beispiel dafür stellt der nachfolgende Austausch dar, welcher sich zwischen einem in der Kreation tätigen Werbetexter LUK und seinem direkten Vorgesetzten DAN abspielt. Der Vorschlag, der zuvor von LUK präsentiert wurde, behandelt einen Werbespot für einen Fastfood-Hersteller.

Transkript 5

50		(0.78)
51	DAN:	das ENde is mir zu LEIse;
52		(0.7)
53	DAN:	das ende is mir zu LE[Ise;]
54	LUK:	[JA?]
55	DAN:	ja;

Ähnlich wie in Transkript 3 wird ein sich an akustischen Dimensionen orientierter Wertemaßstab herbeigezogen, um den Vorschlag (respektive dessen Ende, siehe Zeile 51 und 53) zu bewerten. Wenn man der Argumentation des vorangegangen Abschnittes folgt, liegt auch hier unter Berücksichtigung des Kontextes eine Orientierung an einem indexikalisch-männlichen Sollwert (es muss laut sein vgl. Pearce 2008) nahe.[24] Hervorzuheben ist analog zum vorherigen Abschnitt jedoch weniger, dass auch von männlichen Interaktionsteilnehmenden präsentierte Vorschläge entlang eines Wertemaßstabes gemessen werden, der als indexikalisch auf Geschlechterkategorien verweisend verstanden werden kann – sondern vielmehr die Abwesenheit des im vorangegangenen Abschnitt nachgezeichneten Gegenpoles ebendieses Maßstabes. Es findet sich in den 31 analysierten Besprechungen nur ein einziges Beispiel dafür, dass ein von einem Mann

24 Das Argument liesse sich noch dadurch bekräftigen, dass es sich dabei nicht um einen Einzel-, sondern den Normalfall handelt. Die Orientierung an einem Sollwert, der im männlichen Spektrum verortet werden kann, ist repräsentativ für die Untersuchungsgrundlage und findet sich in allen Bewertungssequenzen der Schulterblickgespräche wieder, in denen durch das ästhetische Erleben begründete Werturteile geäussert werden.

vorgestellter Vorschlag mit einem Wert kritisierend bedacht wurde, der einem weiblich konnotierten Spektrum zugeordnet werden könnte.[25] Abgesehen von dieser einen Beobachtung wurden alle anderen Bewertungen entlang neutraler[26] oder auf männliche Attribute referenzierende Wertzuschreibungen[27] vollzogen. Vorschläge, welche von Männern vorgetragen werden und aus Perspektive der Schulterblickleistenden nicht dem Sollwert entsprechen, sind in den im Korpus auffindbaren Gesprächen also zusammenfassend nicht wie die der weiblichen Vortragenden etwa süß – sondern nicht laut genug, nicht stark, nicht groß oder kraftvoll genug. Der Maßstab, der in diesen Sequenzen hervortritt, ist also ein Spektrum entlang einer Dimension – und nicht, wie in den vorangegangenen Beispielen einer mit zwei unterschiedlichen Polaritäten. Damit unterscheidet sich der Maßstab, mittels welchem Männer andere Männer bewerten, von demjenigen, mit welchem Männer von Frauen vorgetragene Ideen bewerten.

7 Schlussbetrachtung

Die obige Analyse setzte an einem Punkt an, an welchem bereits vier von fünf Schritten zur Identifizierung von *good practice* (Bendel und Pick in diesem Band) bereits vollzogen waren, damit der Fokus auf den letzten Schritt, den Abgleich mit institutionellen und gesellschaftlichen Normen, gelegt werden konnte. Zur Operationalisierung der gesellschaftlichen und institutionellen Norm der Gleichberechtigung wurde für das untersuchte Datenmaterial spezifisch festgehalten, dass diese dann erfüllt wäre, wenn Vorschläge von Frauen und Männern entlang derselben Bewertungsmaßstäbe bewertet würden.

Zur Überprüfung der Einhaltung dieser normativen Setzung wurde ein spezifisches Subset an Daten analysiert (Schulterblickgespräche, in denen die Kategorie der Werturteile das ästhetische Erleben betreffen). Diese zeichnen sich nicht zuletzt dadurch aus, dass die darin stattfindenden Bewertungshandlungen sich

25 Dabei handelt es sich um folgenden Ausdruck: „ich find den film ganz sü:ss;“. Zur Konnotation von süss, siehe Fussnote 18.

26 Primär entlang der Kriterien Kreativität (z.B. „und DES hIer;=das IS irgendwie disrUptive,“) oder des Humores („ich fInd_s lustig;“).

27 Wie beispielsweise auf Potenz verweisende Steigerungsadjektive (z.B. «GEil», das laut DWDS nach Geiz am häufigsten als Adjektivattribut zu Bock gelistet wird; logDice: 8.9, Frequenz 48), oder auch der Adjektive der Stärke/Kraft (z.B. «dEs macht diese iDEE stark», wobei laut DWDS *stark* frequenziell am häufigsten als Adjektivattribut zu Mann gelistet wird; logDice; 8.4, bei einer Frequenz 8537).

nicht auf vorab festgelegte Wertmaßstäbe beziehen konnten. Obgleich alle analysierten Sequenzen zwar strukturell gesehen grundsätzlich der Normalform folgten, dürften sie auf Basis der beobachteten Kollision mit der gesellschaftlichen Norm der Gleichberechtigung aus der Perspektive der bewerteten Frauen nur schwerlich als *good practice* Beispiele gelten.

Im vorliegenden Beitrag konnte herausgearbeitet werden, dass die Norm der Gleichbehandlung zwar in beiden Werbeagenturen explizit institutionell verankert ist (siehe Kapitel 5), in den untersuchten Sequenzen allerdings hinsichtlich der Wahl der Bewertungsaspekte in den Schulterblickgesprächen als problematisch betrachtet werden kann. Dabei wurde argumentiert, dass es weniger entscheidend sei, dass die von den bewertenden Männern herbeigezogenen Bewertungsmaßstäbe als indexikalisch auf Geschlechterstereotypen verweisend verstanden werden können, sondern dass die Pole dieser Bewertungsmaßstäbe nicht dieselben sind, wenn es sich bei der einen Vorschlag präsentierenden Person um eine Frau handelt. Von Frauen vorgetragene Ideen wurden von Männern mit Bewertungsmaßstäben beurteilt, deren Pole als auf Männlichkeit und Weiblichkeit indexierend beschrieben werden können. Dabei kann, wenn man diesem argumentativen Strang folgt, die 'weibliche' Seite der Bewertungsskala als negativ oder defizitär markiert nachgezeichnet werden, während die männliche den Sollwert und anzustrebenden Zustand darstellt. In den analysierten Gesprächen, in denen Männer Vorschläge von Männern bewerteten, erschien der indexikalisch auf Geschlechterkategorien verweisende Bewertungsmaßstab zwar auch, wurde allerdings fast ausschließlich zur Explikation des anzustrebenden Zustandes mittels Referenz auf männliche Attribute realisiert – und nicht unter Bezugnahme auf einen als defizitär markierten weiblichen Pol.

Der Hauptbefund des vorliegenden Beitrages lässt sich allerdings auch außerhalb der geschlechtsspezifischen Konnotation dieser Pole festhalten: Die den Bewertungen zugrundeliegenden Maßstäbe unterscheiden sich abhängig vom Gender der Bewertenden und der Bewerteten. Und solange das Gender bei Bewertungen eine Rolle spielt, kann die Norm der Gleichberechtigung in diesen Bewertungssequenzen nicht als erfüllt angesehen werden.

In diesem Licht erscheint der Austausch zwischen HAN und GER in Transkript 1 rückblickend als einer, der im Kontrast zu den anderen Sequenzen als Kandidat für *good practice* gehandelt werden könnte; nicht zuletzt aufgrund der darin vollzogenen Bewertung entlang eines in der Werbebranche etablierten und transparent kommunizierten Wertemaßstabes und der Abwesenheit auf Geschlechterkategorien verweisender Sollwerte. Obgleich insbesondere im deutschsprachigen Kontext weitere Studien vonnöten wären, um die skizzierten Beobachtungen zu untermauern, lässt sich der Hauptbefund des Beitrags in eine Reihe von Ergebnissen eingliedern, welche innerhalb professionalisierter

Arbeitsumfelder sprachliche Sedimente gendernormativer Vorstellungen nachzeichnen konnten (vgl. u. A. Holmes und Schnurr 2006, Mullany 2007, Mullany und Yoong 2018, McDowell 2020, Schnurr et al. 2020, Loew 2021).

Wie der vorliegende Beitrag aufgezeigt hat, erlaubt der Ansatz von Bendel und Pick (in diesem Band) ein gesprächsanalytisch fundiertes Schlaglicht auf institutionelle Normen in ihrer effektiven Ausgestaltung in kommunikativen Praktiken zu werfen – und diese vor dem Hintergrund dieser Normen kritisch zu beleuchten. Des Weiteren ermöglicht der Ansatz, die linguistische Debatte der Relevanzsetzung des Kontextes für die Interpretation und Bewertung von Gesprächssequenzen (die hochgradig relevant für die Analyse der Genderthematik gewesen war und weiterhin ist, siehe Swann 2002: 52–55) dahingehend aufzulösen, dass durch den Abgleich mit institutionellen und gesellschaftlichen Normen ein Kontext herbeigezogen wird, der aus dem untersuchten Feld selbst rekonstruiert werden kann und dadurch als normativ relevant gesetzte Referenz der Praktiker_innen selbst zur bewertenden Einordnung der Gesprächssequenzen dient. Dieses Vorgehen ermöglicht damit eine transparente Rekonstruktion der im untersuchten Feld geltenden Maßstäbe für *good practice* – und schafft damit das Fundament für eine gleichermaßen deskriptive wie auch kritische Analyse kommunikativer Praktiken.

8 Literatur

Alvesson, Mats. 1998. Gender Relations and Identity at Work: A Case Study of Masculinities and Femininities in an Advertising Agency. *Human Relations* 8/51: 969–1005.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. 2021. *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. https://www.dwds.de/d/wb-dwdswb (5.6.2021).

Broyles, Sheri J. & Jean M. Grow. 2008. Creative women in advertising agencies: why so few 'babes in boyland'?. *Journal of Consumer Marketing* 1/25: 4–6.

Drumwright, Minette E. & Patrick E. Murphy. 2009. The Current State of Advertising Ethics: Industry and Academic Perspectives. *Journal of Advertising* 1/38: 83–108.

Florida, Richard. 2002. *The rise of the creative class. And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.

Goffman, Erving. 1981. *Geschlecht und Werbung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (=Edition Suhrkamp. Neue Folge 85).

Gregory, Michele Rene. 2009. Inside the Locker Room: Male Homosociability in the Advertising Industry. *Gender, Work & Organization* 3/16: 323–347.

Gulas, Charles S. & Marc G. Weinberger. 2006. *Humor in advertising. A comprehensive analysis*. London: M.E. Sharpe.

Hartung, Martin. 2000. Überlegungen zur Untersuchung von Bewertungsprozessen in Gesprächen. In Ingo Warnke (Hg.), *Schnittstelle Text – Diskurs,* 119–131. Frankfurt: Peter Lang.

Helfer, Marianne & Herrera Erazo. 2008. *Kompetente Bewerberinnen und Bewerber finden. Tipps und Tricks für die Gleichbehandlung von Frauen und Männern in Stelleninseraten*. https://www.gleichstellung.bs.ch/ (20.1.2021).
Holmes, Janet & Stephanie Schnurr. 2006. 'Doing femininity' at work: More than just relational practice1. *Journal of Sociolinguistics* 1/10: 31–51.
Kotthoff, Helga & Damaris Nübling. 2018. *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (=Narr Studienbücher).
Krämer, Hannes. 2014. *Die Praxis der Kreativität. Eine Ethnografie kreativer Arbeit*. Berlin: transcript. (=Gesellschaft der Unterschiede 18).
Krämer, Hannes. 2015. Die (Un-)Wahrscheinlichkeit des Neuen. Wie Werbeagenturen Dauerinnovationen organisieren. In: Stephan Lessenich (Hg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014*, 609–619.
Krämer, Hannes. 2017. Creativity at Work: Methodological Challenges for a Praxeological Research Program. In: Michael Jonas, Beate Littig & Angela Wroblewski (Hgg.), *Methodological reflections on practice oriented theories,* 205–219. Cham: Springer.
Loew, Joelle. (in review). 'Same brains, just speak, just do your work'. Re-gendering the notion of work in agile workplaces in Switzerland, the UK and the US. In: Louise Mullany & Stephanie Schnurr (Hgg.), *Globalisation, Geopolitics and Gender: Professional Communication at Work*. London: Routledge.
McDowell, Joanne. 2020. *De-gendering gendered occupations. Analysing professional discourse*. London: Routledge.
Mills, Sara. 2010. *Language and sexism*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
Motschenbacher, Heiko & Eka Roivainen. 2020. Personality traits, adjectives and gender. *Journal of Language and Discrimination* 1/4: 16–50.
Mullany, Louise. 2007. *Gendered discourse in the professional workplace*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Mullany, Louise & Melissa Yoong. 2018. Gender and the Workplace. In: Bernadette Vine (Hg.), *The Routledge handbook of language in the workplace,* Chapter 25. New York: Routledge.
Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hg.). 2000. *Die kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*. Paris: OECD. (=*Zukunftstudien*).
Paul, Elliot Samuel & Scott Barry Kaufman. (Hgg.). 2014. *The Philosophy of Creativity*: Oxford University Press.
Pearce, Michael. 2008. Investigating the collocational behaviour of man and woman in the BNC using Sketch Engine. *Corpora* 1/3: 1–29.
Pomerantz, Anita. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Hgg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis,* 57–101. Cambridge: Cambridge University Press.
Reckwitz, Andreas. 2014. *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
Reckwitz, Andreas. 2016. *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: Transcript.
Reeber, Brianne Janacek. 2018. *What marketers can learn from those on the front lines of the industry's diversity initiatives*. https://www.thinkwithgoogle.com/future-of-marketing/management-and-culture/diversity-and-inclusion/diversity-initiatives/.
Reinecke, Robert. 2022 i. A. *Kreativität in Interaktion*. Universität Basel, Dissertation.

Roca, David et al. 2016. Is there gender bias when creative directors judge advertising? Name cue effect in ad evaluation. *International Journal of Advertising* 6/35: 1008–1023.
Sawyer, R. Keith. 2012. *Explaining creativity. The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
Schegloff, Emanuel A. & Harvey Sacks. 1973. Opening up Closings. *Semiotica* 4/8.
Schierl, Thomas. 2002. Der Werbeprozess aus organisationsorientierter Perspektive. In: Willems, Herbert (Hg.), *Die Gesellschaft der Werbung. Kontexte und Texte: Produktionen und Rezeptionen: Entwicklungen und Perspektiven,* 429–444. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
Schnurr, Stephanie et al. 2020. 'It's not acceptable for the husband to stay at home': Taking a discourse analytical approach to capture the gendering of work. *Gender, Work & Organization* 3/27: 414–434.
Sego, Trina. 1999. The Effects of Sex and Ethnicity on Evaluations of Advertising Job Candidates: Do Stereotypes Predict Discrimination?. *Journal of Current Issues & Research in Advertising* 1/21: 63–74.
Swann, Joan. 2002. Yes, but is it gender?. In: Lia Litosseliti & Jane Sunderland (eds.), *Gender identity and discourse analysis,* 43–68. Amsterdam: John Benjamins.
Unckrich, Bärbel. 2018. Ende der Alphatiere. Sinner Schrader und Scholz & Friends schaffen Management-Jobs für Gender & Diversity. *Horizont – Zeitung für Marketing, Werbung und Medien* 31.
Weiner, Robert. 2000. *Creativity & beyond. Cultures, values, and change*. Albany: State University of New York Press.
Wiesand, Andreas J. 2006. Kultur- oder Kreativwirtschaft: Was ist das eigentlich? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Kulturwissenschaft,* 8–16. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Windels, Kasey & Wei-Na Lee. 2012. The construction of gender and creativity in advertising creative departments. *Gender in Management: An International Journal* 8/27: 502–519.
Zurstiege, Guido. 2002. Die Gesellschaft der Werbung – was wir beobachten, wenn wir die Werbung beobachten, wie sie die Gesellschaft beobachtet. In: Herbert Willems (Hg.), *Die Gesellschaft der Werbung. Kontexte und Texte: Produktionen und Rezeption: Entwicklungen und Perspektiven,* 121–139. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
Zurstiege, Guido. 2015. *Medien und Werbung*. Wiesbaden: Springer VS. (=*Medienwissen kompakt*).

Ortrun Kliche / Ina Pick

Selbstbestimmung und Unterstützte Entscheidungsfindung in der rechtlichen Betreuung – Ansatzpunkte für *good practice* im Gespräch

1 Einleitung

Unser Beitrag beschäftigt sich mit Gesprächen in der rechtlichen Betreuung (rB). Das sind Gespräche, in denen Klient*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf (aufgrund von psychischen Erkrankungen oder Behinderungen) von rechtlichen Betreuer*innen bei der Ausübung ihrer rechtlichen Handlungsfähigkeit und den dazu notwendigen Entscheidungen unterstützt werden. Unterstützung kann sowohl im Innenverhältnis in der Dyade zwischen Betreuer und Betreutem bei der Entscheidung und Planung zu anstehenden Angelegenheiten stattfinden, als auch im Außenverhältnis in Anwesenheit einer dritten institutionellen Partei (z.B. Medizin, Hilfesystem). Rechtliche Betreuungsverhältnisse werden in Deutschland gerichtlich festgelegt, ebenso wie die Aufgabenbereiche, für die Betreuer*innen jeweils für ihre Klient*innen eingesetzt werden, z.B. Vermögenssorge, Gesundheitssorge, Behördenangelegenheiten usw.

Die rechtlichen Grundlagen sind im so genannten Betreuungsrecht festgehalten, dessen jüngst reformierte und aktualisierte Fassung am 1.1.2023 in Kraft tritt. Das wichtigste Ziel der Reform ist „eine konsequent an der Verwirklichung des Selbstbestimmungsrechts des Betroffenen orientierte rechtliche Betreuung“ (RegE 2020: 130), dem Prinzip „Unterstützen vor Vertreten“ (RegE 2020: II[1]; 364; 399) folgend.

Mit dem Begriff der Selbstbestimmung liegt also die Richtmarke vor, die die Gesetzgebung und auch die Praxis für die rB vorgeben. Selbstbestimmung soll im Rahmen von Unterstützung bzw. Unterstützter Entscheidungsfindung (UE) erreicht werden, für die die Wünsche der Betreuten der vorrangige Maßstab sind (RegE 2020: III; 332).

Diese Gesetzesreform und deren Ziele nehmen wir als Ausgangspunkt und fragen danach, wie Unterstützte Entscheidungsfindung in der rechtlichen

1 Wir verwenden römische Ziffern für die Seitenzahlen der Vorbemerkung des RegE.

https://doi.org/10.1515/9783111010083-012

Betreuung zur Achtung der Selbstbestimmung betreuter Menschen realisiert wird. Dazu gehen wir davon aus, dass sich UE vor allem dort manifestiert bzw. gemeinsam hergestellt wird, wo Unterstützung beim Entscheiden faktisch praktiziert wird: in der Kommunikation, vor allem den Gesprächen, zwischen rechtlichen Betreuer*innen und ihren Klient*innen.

Bisher liegen u.W. keine Untersuchungen von Gesprächen in der rB vor. Angesichts der Tatsache, dass der Reformprozess die bisher nicht ausreichend verwirklichte Selbstbestimmung betreuter Menschen stärken will, vermuten wir diesbezüglich in Betreuungsgesprächen derzeit eine eher problematische kommunikative Praxis. Dass Selbstbestimmung bislang nicht ausreichend umgesetzt wird, legen auch Interview- und Befragungsstudien in der rechtlichen Betreuung nahe (s. Kap. 2). Für unsere Forschung bedeutet das, dass wir sowohl in der Literatur als auch den Gesprächen selbst damit rechnen müssen, wenig *good practice* zu finden. Gleichzeitig arbeiten wir aber unter Bedingungen, die durch die Reformprozesse günstig sind, um in einem Austausch mit dem Feld Kriterien für die Bewertung von unterstützenden, die Selbstbestimmung der Betreuten wahrenden Verfahren in den Gesprächen zu entwickeln. Die Beiträge, die wir von linguistischer Seite aktuell dazu leisten, sind: a) in die Diskussion der Praxis Transkripte einzubringen und so anhand von Gesprächsdaten Vorstellungen und Formen von Unterstützung und Selbstbestimmung konkret zu diskutieren, was dort als Diskussionsgrundlage sehr gern angenommen wird[2], b) in den Transkripten Anhaltspunkte für *good practice* zu suchen und c) empirische Ergebnisse zu Gesprächsanalysen mit ähnlichen Fragen aus vergleichbaren Feldern zu sichten. So gelangen wir mit der Praxis in einem zyklischen Prozess des gemeinsamen Bewertens, des Erprobens und Verbesserns allmählich zu einem Begriff von Selbstbestimmung und UE im Gespräch, der für Gespräche konkret zu operationalisieren ist. Damit stehen wir noch weitgehend am Anfang.

In unserem Artikel wollen wir vor allem auf methodische Fragen fokussieren und erste Ergebnisse skizzieren. Dazu geben wir zunächst einen Überblick über die Hintergründe der Gesetzesreform, den Begriff der Selbstbestimmung und Überlegungen zu seiner Operationalisierbarkeit (Kap. 2). Kapitel 3 widmen wir der Frage nach *good practice* in der rB. Wir wählen dabei zwei verschiedene methodische Wege: Kapitel 3.1 geht auf der Basis von Aufnahmen dyadischer

2 Z.B. Fachforum von Kliche und Pick auf der Tagung des Betreuungsgerichtstags am 19.11.20: Welche Anforderungen ergeben sich aus §1821 BGB-E für die Gespräche zwischen Betreuer*innen und betreuten Menschen und ggf. einer dritten Person? Weitere Workshops mit Betreuenden schlossen sich an (Brosey und Pick).

Betreuungspraxis vor und untersucht diese im Hinblick auf die Zielvorstellungen, die die Reform und die Praxis an ihre Gespräche anlegen (Brünner und Pick 2020). In Kapitel 3.2 werden triadische Interaktionen beleuchtet. Dort gehen wir von Ergebnissen aus der Literatur aus, die sich theoretisch und empirisch mit ähnlichen Fragen in anderen Handlungsfeldern beschäftigen, und übertragen sie auf unsere Überlegungen zur rB. Beide Zugänge erschließen viel *bad practice*, sodass wir sie vor allem daraufhin reflektieren, was sie zu Aussagen über *good practice* beitragen können. In einem Fazit (Kap. 4) stellen wir Ansatzpunkte für *good practice* dar, die unsere Ergebnisse im Kontext Selbstbestimmung rechtlich betreuter Menschen liefern, aber auch Schwierigkeiten, *good practice* zu ermitteln, und benennen Forschungsdesiderata.

2 Selbstbestimmung und Unterstützte Entscheidungsfindung in der rechtlichen Betreuung: Definitionen und praktische Leerstellen

Mit dem in Deutschland derzeit gültigen Betreuungsrecht wurde 1992 die Entmündigung Erwachsener rechtlich abgeschafft und dadurch das Selbstbestimmungsrecht des betreuten Menschen gestärkt. Die Betreuer*innen müssen sich seitdem am Wohl des Betreuten orientieren. „Zum Wohl des Betreuten gehört auch die Möglichkeit, im Rahmen seiner Fähigkeiten sein Leben nach seinen eigenen Wünschen und Vorstellungen zu gestalten" (§ 1901 Abs. 2 Satz 2 BGB).

Der problematische, missverständliche Wohlbegriff ließ indes zu viel Spielraum in Richtung eines objektiven Wohls und damit einer „gut gemeinten, aber fremdbestimmten Fürsorge" (RegE 2020: 332) zu. Außerdem wurden in einer Überprüfung der Umsetzung der von Deutschland 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch den UN-Fachausschuss im entsprechenden Staatenbericht (CRPD 2015) Unzulänglichkeiten im Hinblick auf die Selbstbestimmung rechtlich betreuter Menschen bemängelt, wofür eine Studie zur Qualität in der rechtlichen Betreuung, beauftragt vom Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV), weitere Belege lieferte (Matta et al. 2018). Im Gesetzesentwurf der Bundesregierung zur Reform des Betreuungsrechts wird u.a. dasVorhaben formuliert, „dass die Wahrung und die Verwirklichung der Selbstbestimmung der Betreuten im Mittelpunkt stehen und ihr Schutz gewährleistet wird" (RegE 2020: 332). Die Verwirklichung der Selbstbestimmung von Betreuten richtet sich wie im bestehenden Recht daran aus, dass ihren

Wünschen („will and preferences“ laut Art. 12 UN-BRK) entsprochen wird (§1821 Abs.2 BGB-E). Zu Wünschen konkretisiert der Gesetzesentwurf: „Dabei kommt es nicht darauf an, ob der Wunsch auf einer rationalen Grundlage zustande gekommen ist, ob der Betreute geschäftsfähig ist oder nicht, oder ob der Wunsch nach objektiven Maßstäben vernünftig ist. Er muss allerdings im Rahmen des Möglichen realisierbar sein.“ (RegE 2020: 335).

Art. 12 der UN-BRK folgend stärkt der Gesetzesentwurf mit § 1821-E das in der UN-BRK geprägte Vorgehen der „unterstützten Entscheidungsfindung“ (RegE 2020: u.a. 332). Wie durch UE die Selbstbestimmung betreuter Menschen unter Achtung ihrer Wünsche realisiert werden kann, ist indes Inhalt zahlreicher, weltweit geführter Diskussionen. „[T]here needs to be focus on the how. How do we really work out what people want? A written plan or a supported decision-making agreement is well and good, but how do we get there?" (Arstein-Kerslake et al. 2017). Auch der Gesetzesentwurf hält fest, dass „es bislang an einheitlichen und generell akzeptierten Standards fehlt, mit welchen Methoden diese [die UE] von Betreuern in der Kommunikation mit dem Betreuten praktisch umgesetzt werden kann und wo ihre Grenzen liegen.“ (RegE 2020: 334).

Auf diese Problematik verweist auch die oben erwähnte Studie von Matta et al. (2018). Sie fokussiert auf Basis von Befragungen und Interviews quantitativ und qualitativ die Qualität in der rB. Die Studie kommt zu dem Schluss, „dass den Berufsbetreuern und den ehrenamtlichen Betreuern der hohe Stellenwert der Autonomie und Selbstbestimmung der Betreuten durchaus bewusst ist, dass aber die Unterstützung oft schwierig ist.“ (Matta et al. 2018: 601). Den Betreuer*innen fehle es „an theoretischen Konzepten und Methoden zur unterstützenden Entscheidungsfindung.“ (Matta et al. 2018: 580).

Die Studie liefert zwar viele Anhaltspunkte, wie Selbstbestimmung gefördert werden kann, die zum Teil auch die Kommunikation betreffen. Jedoch werden kaum konkrete Merkmale bestimmt, die man anhand von Gesprächen unmittelbar erkennen könnte. So wird beispielsweise explizit die Kommunikationsfähigkeit als einer von verschiedenen anderen Indikatoren für soziale Kompetenz erfasst. Definiert wird sie in Bezug auf das Gespräch mit den Betreuten wie folgt: „Im Gespräch mit dem Betreuten müssen einerseits Sachverhalte und normative Erwartungen an ihn verständlich erläutert und andererseits dessen Wünsche und Präferenzen ermittelt und dessen Willensbildung unterstützt werden. [...] Zur Kommunikationsfähigkeit gehört auch, gut zuhören zu können.“ (Matta et al. 2018: 142). Operationalisiert wird die Kommunikationsfähigkeit für die Befragung anhand der folgenden beiden Aussagen „Andere sagen mir, dass ich sie gut verstehe.“ und „Ich achte genau darauf, was und wie andere etwas sagen.“ (Matta et al. 2018: 142), nach denen Betreuer*innen sich selbst schriftlich einschätzen sollen.

Aus methodischer Sicht ist dies im Rahmen des quantitativen Teils der Studie, der schriftliche Befragungen von Betreuer*innen auswertet, durchaus zielführend. Aus linguistischer Sicht ist die Reduktion von Kommunikationsfähigkeit auf Verstehen und Zuhören allerdings ebenso verkürzt wie die Ausblendung der Prozessualität und Interaktionalität von Gesprächen und verhilft daher trotz der vorgenommenen Operationalisierung noch nicht zu einem analytischen Zugang zu *good practice* von UE im Gespräch.

Die Ergebnisse aus dem qualitativen Teil der Studie geben etwas genauere Anhaltspunkte für Gespräche. Sie basieren auf mündlichen Interviews, in denen beide Gesprächsbeteiligte (Betreuer*innen und Betreute) unabhängig voneinander befragt und deren Einschätzungen miteinander in Bezug gesetzt werden. Zudem betonen die Ergebnisse die Prozesshaftigkeit von Unterstützung.[3] In diesen qualitativen Fallanalysen werden Hinweise auf problematische Verfahren deutlich, u.a. eine „nicht am Adressaten orientierte Kommunikation“ sowie „Handlungsvorschläge, die ohne eine partizipative Beteiligung der Betroffenen zustande kommen“ (Matta et al.: 580). Konkret wird als *good practice* vorgeschlagen, „dass die Vorstellungen, Ideen und Wünsche des Betreuten im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen erhoben werden“. Zudem könne eine Strukturierung der Entscheidungssituation hilfreich sein, „mögliche Alternativen aufzuzeigen und alle Handlungsoptionen und ihre möglichen Konsequenzen zu erklären“, und auch „ihnen [den Betreuten] Nachteile und Konsequenzen ihrer Wünsche und Präferenzen auf[zu]zeigen“. Weiter sollten „Betreuer das Machtverhältnis und eigene Interessen reflektieren“ und „den Betreuten einen zeitlichen Spielraum [...] eröffnen, in dem sie zu einer eigenen Entscheidung gelangen können“ (Matta et al. 2018: 442, ähnlich auch: 592). Hier zeigen sich einige aussagekräftige Empfehlungen, auch wenn sie für die Frage nach *good practice* in einem Gespräch vor allem bezogen auf prozessuale und interaktionale Aspekte für eine UE, ausgerichtet an den Wünschen der Betreuten, noch relativ grob sind.

3 Gemeint kann hierbei nur Unterstützung im Gespräch sein, obwohl das nicht expliziert wird.

3 Analysen zu Selbstbestimmung und Unterstützter Entscheidungsfindung in Gesprächen der rechtlichen Betreuung

Wir widmen uns in Kapitel 3.1 zunächst der dyadischen Interaktion zwischen Betreuer*in und betreuter Person. Die dort sichtbare problematische Gesprächspraxis ist auch für die in 3.2 behandelten Triaden relevant. Wie in Kap. 2 dargestellt, liegt mit der Selbstbestimmung der betreuten Person ein „Maßstab" (RegE 2020: 177) vor, an der sich die rB generell ausrichten soll. Wir gehen davon aus, dass vor allem die Kommunikation zwischen Betreuenden und Betreuten ein zentrales Moment ist, in dem Selbstbestimmung gefördert oder verhindert werden kann. Wir sehen dies im Einklang mit dem Gesetzesentwurf, der für die Verwirklichung des Selbstbestimmungsrechts die Anwendung von UE in der Kommunikation vorsieht (s. Kap. 2) und dafür auf die Notwendigkeit „bestimmte[r] Kommunikationskenntnisse" (RegE 2020: 517) und auf „adressatengerechte Kommunikation" als Voraussetzung zur Orientierung an den Vorstellungen des Betreuten (RegE 2020: 335) verweist. Auch die Ausführlichkeit, mit der etwas besprochen wird, solle dem Betreuten und dem, was „für ihn wichtig ist und wie weit sein Interesse und sein Verständnis reichen" (RegE 2020: 340), Rechnung tragen.

3.1 Überlegungen zu *Good Practice* aus Gesprächsdaten

Um unsere Frage nach *good practice* analytisch bearbeiten zu können, haben wir zunächst Gesprächsaufnahmen[4] von Interaktionen in der rechtlichen Betreuung gemacht. Unseren Untersuchungen zu Gesprächen in der rB lagen zunächst insgesamt 8 Gesprächsaufnahmen mit einer Gesamtlänge von 227 Minuten vor. Im Laufe der Untersuchungen kamen weitere 16 Aufnahmen hinzu, die bisher erst in Teilen ausgewertet sind (Kortekaas 2019, 2020).

Analytisch sind wir so vorgegangen, dass wir das interaktionale Entscheidungshandeln der Beteiligten in seinem prozessualen Verlauf analysiert und so in einem ersten Schritt den Entscheidungskomplex strukturell beschrieben

4 Die Aufnahmen sind in einer Kooperation zwischen Dagmar Brosey (Soziales Recht, TH Köln) und Ina Pick (Linguistik, Universität Basel) entstanden. Das hier skizzierte Vorgehen ist also von Beginn an in einem interdisziplinären Arbeits- und Diskussionszusammenhang entwickelt worden. Die Frage nach *good practice* in der rB stellte sich zunächst aus der Rechtswissenschaft und Praxis selbst und war der Anstoß zu dieser Kooperation.

haben, wie methodisch für die Ermittlung von *good practice* vorgeschlagen (Bendel und Pick i.d.B.). Wir haben dabei auf den Handlungskomplex des Entscheidens fokussiert, also keine handlungsschematische Beschreibung der Gespräche vorgenommen, sondern einzelne Entscheidungskomplexe als analytische Einheiten gewählt (dazu genauer Pick 2019). Diese Entscheidungskomplexe kommen in einem Gespräch in der Regel mehrfach vor, weil unterschiedliche Entscheidungsgegenstände behandelt werden. Der Fokus auf diese Handlungseinheiten ist u.a. durch unsere Frage nach *good practice* motiviert, die sich vor allem auf die Entscheidungsprozesse und die Unterstützung dabei richtet und nur in zweiter Linie danach fragt, wie Gespräche in der rB generell gut geführt werden können.

Die ersten strukturellen Analysen haben die Frage aufgeworfen, inwieweit Selbstbestimmung durch Kommunikation grundsätzlich gefährdet ist, weil durch die *Inter*aktion von Betreuenden in die Entscheidungen der Betreuten eingegriffen wird. Damit haben sich verschiedene Lesarten für Selbstbestimmung herauskristallisiert: „Ist eine möglichst unbeeinflusste Entscheidung eine selbstbestimmte oder wird Selbstbestimmung durch eine möglichst gute Unterstützung des Entscheidungsprozesses erst hergestellt?“ (Pick 2019: 234). Im Sinne des Gesetzesentwurfs, der die UE stark macht, gehen wir davon aus, dass hier nicht die unbeeinflusste Entscheidung des betreuten Menschen das Ziel ist, sondern eine an seinen Wünschen und Vorstellungen orientierte, möglichst informierte Entscheidung, was uns dazu geführt hat, kommunikative Unterstützungsmöglichkeiten zu beleuchten. Dazu haben wir auf Ergebnisse zurückgegriffen, in denen kommunikative Unterstützung ebenfalls eine Rolle spielt, Beraten (Pick 2017) und Helfen (Pick und Scarvaglieri 2019), und in denen wir das Unterstützen als ein kommunikatives Vorstrukturieren mentaler Prozesse beschreiben.[5] „Unterstützung lässt sich daher kommunikativ so gestalten, dass sie sowohl bezogen auf die Prozesse des Entscheidens (Stadien und Handlungsschritte) als auch auf die Entscheidungsinhalte (wann, wie und von wem entscheidungsbezogene lnhalte eingebracht werden) graduell stärker werden kann.“ (Pick 2019: 232).

Darauf aufbauend haben wir in unserem Korpus danach gefragt, woran man erkennen kann, ob ein Entscheidungsprozess gelungen ist, also der Entschei-

5 „Veränderung im mentalen Bereich bei RS [Ratsuchende]" (Pick 2017: 444-446), "Vorstrukturierung mentaler Prozesse durch RG [Ratgebende] bei Planung (Lösung/Intervention)" (Pick 2017: 448-454), "mentale Vorstrukturierung des Handelns" (Pick und Scarvaglieri 2019: 29). "Insgesamt bestimmen wir somit das sprachliche Helfen als einen Handlungskomplex, der [...] für die Hilfesuchenden Handlungen [...] vorstrukturiert und damit den Hilfeempfangenden eigenes mentales Handeln teilweise abnimmt." (Pick und Scarvaglieri 2019: 33).

dungsprozess so unterstützt ist, dass der Betreute ihn selbstbestimmt durchlaufen kann und das Resultat (die Entscheidung) seinen Wünschen entspricht. Es galt also zuerst einmal herauszuarbeiten, anhand welcher Bewertungskriterien ein Entscheidungsprozess als gelungen einzustufen ist. Dazu haben wir analytisch bestimmte Kriterien identifiziert und in Workshops mit Betreuenden anhand eines konkreten Gesprächs diskutiert.

Bisher gehen wir davon aus, dass es verschiedene Aspekte sind, die zu einem Unterstützten Entscheiden beitragen. Diese sind:

- Die Art und Menge von Wissen, das in den Entscheidungsprozess eingebracht und miteinander verknüpft wird (Pick 2019: 231–235; auch Matta et al. 2018: 442). Dabei geht es darum, dass im Entscheidungsprozess verschiedene, für die Betreuten relevante Bewertungskriterien und Optionen besprochen und miteinander in Bezug gesetzt werden. Ein Kriterium für unterstützendes, an der Selbstbestimmung der Betreuten ausgerichtetes Handeln wäre also, wenn ein Wunsch des Betreuten auf seine Machbarkeit, seine Alternativen, seine Konsequenzen hin beleuchtet würde, damit eine Entscheidung informiert getroffen werden kann.
- Der Grad der Vorstrukturierung des Handlungsprozesses durch den Betreuer (Pick 2019: 230–231). Dieses Kriterium bezieht sich darauf, ob Betreute den Entscheidungsprozess weitgehend selbständig durchlaufen können und nur dann unterstützt werden, wenn sie selbst nicht weiterkommen, oder ob Betreuer*innen den Prozess stärker steuern oder gar weitgehend selbst verbalisieren, sodass Betreute im Extremfall nur mit kurzen Interjektionen auskommen.
- Die Synchronizität bzw. Asynchronizität im Entscheidungsprozess (Pick 2019: 180–185). Damit ist gemeint, ob sich die Beteiligten jeweils gemeinsam (synchron) durch den Handlungskomplex des Entscheidens bewegen oder ob sie zur gleichen Zeit häufig unterschiedliche Stadien oder Handlungsschritte bearbeiten (asynchron). Wir gehen davon aus, dass ein synchrones Bearbeiten des Komplexes zum Gelingen beiträgt, weil die Beteiligten besser orientiert sind, Missverständnisse eher vermieden werden und Informationen gezielter vermittelt werden können (ähnlich Menz et al. 2008: Kap. 5, die in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen Gesprächsplänen sprechen).

Diese Aspekte verstehen wir als Bewertungskriterien, um Gelingen beim UE feststellen zu können. Damit haben wir bisher noch nichts darüber gesagt, wie *good practice*, also das kommunikative Herstellen eines solchen gelingenden Entscheidens aussehen würde. Denn die Kriterien sind jeweils unterschiedlich zu generalisieren. Während ein relativ synchrones Durchlaufen des Entscheidungs-

komplexes sich wahrscheinlich generell als gelungen herausstellen wird, ist die Art und Menge von Informationen, die Betreute jeweils benötigen, um informiert und selbstbestimmt entscheiden zu können, nicht zu generalisieren. Hier muss man das Gelingen jeweils an der Passung zum Bedarf des Betreuten messen. Ebenfalls an der Passung zum Betreuten muss der Grad der Vorstrukturierung gemessen werden. Für *good practice* würde das bedeuten, dass Betreuende kommunikativ den jeweiligen Betreuten gerecht werden, indem sie Synchronizität herstellen, wenn diese im Entscheidungsprozess „springen", nur dann steuern oder Entscheidungsinhalte liefern, wenn Betreute anzeigen, dass sie das nicht selbst können, und die Inhalte bedarfsgerecht zuschneiden. Welche kommunikativen Verfahren das im Einzelnen sein können, ist mittels Korpusanalysen zu ermitteln. Das steht bislang noch weitgehend aus.

Wir möchten uns nachfolgend auf ein weiteres Kriterium für die Bewertung von unterstützendem Handeln und Selbstbestimmung konzentrieren: die Orientierung an den Wünschen und Vorstellungen der Betreuten, die nicht nur der Gesetzesentwurf zentral stellt (s. Kap. 2). Auch eine Studie, die Betreute qualitativ zu ihren Betreuungen befragt hat, zeigt auf, dass sich Selbstbestimmung für viele Betreute daran bemisst, dass „ihre Betreuer*innen ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche akzeptieren und bei dessen [sic] Verwirklichung helfen" (Offergeld 2021: 51).

Ob und wie Wünsche von den Betreuten geäußert werden, wie diese bearbeitet werden und was konkret vereinbart wird, lässt sich unmittelbar im Gespräch erkennen. Auch insofern ist die Orientierung an den Wünschen ein guter Ausgangspunkt für Analysen von *good practice*.

Dies möchten wir nachfolgend an einem Gesprächsausschnitt verfolgen, der in vielerlei Hinsicht exemplarisch für das untersuchte Korpus steht. Es handelt sich um ein turnusmäßiges Gespräch zwischen einem rechtlichen Berufsbetreuer und seiner Klientin, das in dessen Betreuungsbüro stattfindet. Das Gesamtgespräch hat eine Länge von 27 Minuten. Wir fokussieren hier einen Ausschnitt mit einer Gesamtlänge von 12:05 Minuten, in dem ein Entscheidungskomplex zu einem bestimmten Thema durchlaufen wird. Im übrigen Gespräch finden sich weitere solche Entscheidungskomplexe zu je anderen Themen. Im Ausschnitt geht es um eine Forderung, die der Mitbewohner der Betreuten (ihr Exfreund und Vater gemeinsamer Kinder) stellt, weil gemeinsam Möbel (eine Garderobe) angeschafft wurden. Im Gesprächsverlauf zweifeln die Beteiligten an der Dokumentation, da der Mitbewohner die Möbel über das Konto seiner Mutter angeschafft hat und somit der Gesamtbetrag und die genaue Anschaffung nicht ersichtlich werden. Aus der Dokumentation wird eine erste Rate von 13,60 € gefordert. Weitere Ratenforderungen werden angekündigt. Vereinbart wird im Gespräch, diese erste

Rate zu zahlen, die Betreute (BTRT) unterschreibt, dass der Betreuer (BTR) die Zahlung anweisen soll.

Betrachtet man die Äußerungen der BTRT in dem untersuchten Gespräch, stellt man zunächst fest, dass sie ihre weit überwiegende Beteiligung an diesem Gespräch mit kurzen reaktiven Äußerungen und Hörerrückmeldungen bestreitet. In den Äußerungen, die sie tätigt, lassen sich keine Formulierungen wie „ich will/möchte…“ oder ähnliches finden, die explizit einen Wunsch zum Ausdruck bringen würden. Dies ist freilich nicht notwendig, da auch andere sprachliche Formen Wünsche erkennen lassen können. Solche Formen finden sich hier allerdings nur schwach. Am deutlichsten kommt ein Wunsch der BTRT an einer Stelle zum Ausdruck, an der sie die Verteilung der Zahllast bei Anschaffungen zwischen sich und ihrem Mitbewohner kritisiert.

[69]

BTR	Ja. • • Aber einfacher ist es, wir haben • die Rechnung.	
BTRT		• • Genau. Aber ich/ • nur,

[70]

BTRT	was ich halt auch nicht schön finde, dass ich immer gleich alles allein bezahlen

[71]

BTR		Ja. • • A/ das müssen…		Ja.		Ja. Da…
BTRT	musste.		Er wollte das ja auch haben.		Das mit den Möbeln.	

Die BTRT äußert hier zwar keinen Wunsch, sondern beschreibt zunächst die aktuelle Praxis, dass sie immer alles allein bezahlen musste, als nicht schön. Sie kommt gleich anschließend zu einem Vorschlag für einen Handlungsplan, den sie als mögliche Option einbringt („irgendwas mit dem Hartz vier“, Fl. 72). Beides verbindet sie sprachlich („deswegen“, Fl. 72), wodurch sie anzeigt, dass der Vorschlag „Hartz IV“ für sie in Zusammenhang mit der Bearbeitung der für sie als ungünstig empfundenen Situation steht.

[72]

BTR	
BTRT	Deswegen hab ich ja gedacht, irgendwas mit dem Hartz vier, aber das bringt

[73]

BTR		• • • ((ea)) Naja, also es is ja ähm… Ich mach grad
BTRT	irgendwie auch nichts, oder?	

[74]

BTR	mal die Tür zu, einen Moment bitte.		((6,5s)) Also. Vom Grundsatz her ist es
BTRT		Okay.	
BTRT [k]		*leise*	

Welcher Plan ihr hier konkret vorschwebt, verbalisiert sie nicht genauer. Man kann aber wohl auf den Wunsch schließen, dass ihr Mitbewohner Zahlungen mittragen soll und sie dies erreichen möchte, indem sie „irgendwas mit dem Hartz vier“ macht. Dass ihr dieses Thema wichtig zu sein scheint, lässt sich daran erkennen, dass sie sich hier mehrfach in der Konkurrenz um das Rederecht gegen den BTR durchsetzt (Fl. 71), und daran, dass sie diese Handlungsoption (Hartz IV) im Gespräch auch ein weiteres Mal aufbringt (s. unten, Fl. 111–113). Den Wunsch und seine weitere Bearbeitung in diesem Entscheidungskomplex werden wir nachfolgend genauer betrachten, um herauszuarbeiten, wie man die Bearbeitung von Wünschen in der UE noch genauer operationalisieren kann.

Eine weitere Stelle in diesem Gespräch, an der ein Wunsch der BTRT erkennbar werden könnte, findet sich am Ende des Ausschnitts, wenn sie mit ihrer Unterschrift der Anweisung der ersten Rate zustimmt. Eine Unterschrift gilt rechtlich als Willensbekundung. Einen solchen Wunsch, die Rate zu zahlen, verbalisiert die BTRT allerdings im Gespräch nicht (s. unsere Analysen unten).

Kommen wir zunächst zur Bearbeitung des Wunsches der BTRT in diesem Entscheidungsprozess zurück, der Verteilung der Zahllast und dem Vorschlag zu Hartz IV (F. 72–73).

[75]		
	BTR	ja so, dass n Teil der gemeinsamen Leistungen, die Sie vom Sozialamt
[76]		
	BTR	bekommen, ((ea)) • • • dem Grundsatz nach auch Herrn [Name] in gewisser
[77]		
	BTR	Weise zusteht. Auf der anderen Seite ist es so, dass Sie ja in ner • • •
	BTRT	Hmhm̌
[78]		
	BTR	Haushaltsgemeinschaft sind und viele Kosten haben, die zusammen
[79]		
	BTR	bewerkstelligt werden und bezahlt werden müssen. Das ist ja die alte Diskussion,
	BTRT	Jǎ
[80]		
	BTR	die wir immer geführt haben. • • Und dann • hatten Sie sich mit Herrn [Name] ja
	BTRT	Hm
[81]		
	BTR	zunächst darauf verständigt, dass er von den Gesamtleistungen

Nachdem die BTRT nach „irgendwas mit dem Hartz vier“ gefragt und damit relativ vage eine mögliche Handlungsoption eingebracht hat (Fl. 72), reagiert der BTR mit dem Einbringen von Informationen zum Thema Hartz IV (Fl. 73-79) und erläutert zunächst, wie sich die Leistungen zusammensetzen und wem sie

zustehen. Diese Informationen beinhalten auch, dass er kommunikativ eine in der Vergangenheit getroffene Vereinbarung zur Verteilung der Leistungen zwischen der BTRT und ihrem Mitbewohner relevant setzt (Fl. 80–82). Mit dem Verweis auf die „alte Diskussion" (Fl. 79) deutet sich an, dass die beiden dieses Thema nicht zum ersten Mal besprechen.

[82]	
BTR	zweihundertfünfzig Euro für sich bekommt. Ja. ((1s)) So. Und wenn jetzt
BTRT	• Nja.

[83]	
BTR	Extraanschaffungen getätigt werden, die das/ die den normalen Kosten

[84]	
BTR	übersteigen, seh ich das genauso, ((1,1s)) dass er natürlich von seinem Geld,
BTRT	Hm̄

[85]	
BTR	((1s)) diesen zweihundertfünfzig Euro auch was dazu tun kann. • Aber das
BTRT	Ja eben. Ja.

[86]	
BTR	müssen Sie am Ende vereinbaren, das kann ich natürlich nicht von außen

[87]	
BTR	bestimmen, gell?
BTRT	Hm̄ ((2,4s)) Ja, weil er denkt immer, • wenn er irgendwas

Darauf reagiert die BTRT mit einer Hörerrückmeldung, die Indifferenz anzeigt („Nja", Fl. 82), ergreift an dieser Stelle aber nicht das Rederecht. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Informationen des BTR umfangreich und komplex waren, die er zudem relativ schnell verbalisiert hat. Auch lässt er der BTRT nur eine relativ kurze Pause, um zu reagieren. Daraufhin geht er im Entscheidungskomplex weiter und liefert eine Bewertung zu der von ihm zuvor dargestellten Ausgangssituation (Fl. 82–85). Seine Bewertung bestätigt den Wunsch der BTRT, nicht alles alleine bezahlen zu müssen, was die BTRT an dieser Stelle unterstreicht („ja eben"; „ja", Fl. 85). So zeigt sie an, dass sie sich in ihren Wünschen bestärkt sieht. Damit hat der BTR den Entscheidungsprozess soweit vorstrukturiert, dass er sich am Wunsch der BTRT orientiert und Informationen eingebracht hat. Auf die von der BTRT genannte Handlungsoption, etwas mit Hartz IV zu

[88]	
BTR	Hmhm̂
BTRT	bestellt, dann muss ich das alles bezahlen. ((1,3s)) Aber das find ich auch

[89]	
BTR	Jaja.
BTRT	nicht, weil ich hab ja auch noch vier Kinder. Die ich auch noch • • (erholen)

machen, geht er allerdings nicht ein, sondern bringt seinerseits einen Plan ein, der mit dem der BTRT konkurriert, nämlich sich mit dem Mitbewohner zu verständigen (Fl. 86–87).

[90]	
BTR	Ja. ((1s)) ((ea)) Die Einigung • muss mit dem Herrn [Name] zusammen
BTRT	muss. Ja.

[91]	
BTR	gefunden werden. ((1,5s)) Also Sie können auch sagen, Sie zahlen erst mal
BTRT	Hmm̄

Dass die BTRT ihre Wünsche äußern kann und der BTR dazu Informationen liefert und sie in ihrem Wunsch bestätigt, ist an sich als *good practice* zu werten. Betrachten wir aber die Bearbeitung der Wünsche der Klientin in diesem Ausschnitt, können wir weitgehend nicht von *good practice* sprechen: Der BTR lotet den Plan Hartz IV der BTRT nicht näher, z.B. fragend, aus, die Informationen, die er dazu liefert, sind relativ komplex, er bringt selbst einen alternativen Plan ein, den er an Stelle des ihren setzt. Hier lässt sich also innerhalb eines sehr kurzen Ausschnitts sowohl gelungene als auch nicht gelungene Unterstützung feststellen.

Verfolgen wir das Gespräch weiter, bestätigt sich dieser Befund. Im folgenden Ausschnitt spricht die Klientin zum zweiten Mal ihre Idee zu Hartz IV an. Dies erfolgt nach einer Pause, in der der BTR sich kurz dem Kind zuwendet, das die BTRT begleitet.

[111]	
BTR	Spielzeug für Kind und spricht kurz das Kind an))
BTRT	Also kann man das auch so

[112]	
BTRT	machen mit dem Hartz vier da? Also, • • kann man das auch so machen, dass

[113]	
BTR	Naja, also ganz
BTRT	man das nicht mit dem Kindergeld irgendwie das nicht machen?

[114]	
BTR	grundsätzlich ist es ja so: Diese/ die Hartz vier Leistungen, die setzen sich ja

[115]	
BTR	auch/ also die Berechnung der Leistungen setzt sich natürlich auch mit
BTRT	Auch. Ja.

[116]	
BTR	der Zahlung des Kindergelds auseinander, ja? Also das ist ja Einkommen, das •
BTRT	Hmhm̌

Fl.	Sprecher	Äußerung
[117]	**BTR**	S-sie ja auch zusammen haben. Beim Kindergeld, • wenn man… ((lacht)) Das ist
	BTRT	
[118]	**BTR**	ziemlich kompliziert in Ihrer ähm Konstellation, weil nicht • alle Kinder sind von
	BTRT	Jà
[119]	**BTR**	Herrn [Name]. Und man kann natürlich argumentieren, dass das Kindergeld für
[120]	**BTR**	das Kind, das nicht von Herrn [Name] ist, Ja. Dass das
	BTRT	Ja, wie die [Name Kind].
[121]	**BTR**	im Prinzip • • nochmal gesondert betrachtet werden muss. Aber am Ende hilft
	BTRT	Hm̄
[122]	**BTR**	das glaub ich alles nicht weiter. Weil Sie haben einen gemeinsamen Haushalt und
[123]	**BTR**	Sie wirtschaften • zusammen, ja? Und die Einigung muss letzten Endes immer in
[124]	**BTR**	dieser Konstellation gefunden werden. Also. Herr [Name]
	BTRT	Okay̑ ((2,4s)) Nn-jà
[125]	**BTR**	hatte ja gesagt, dass diese Zahlung, die ist ja am fünften zwölften schon fällig

Die BTRT kann hier erneut ihre Frage stellen (Fl. 111–112) und hat in diesem Entscheidungskomplex auch den Raum, diese reformuliert zu wiederholen (Fl. 112–113). Der BTR greift die Fragen auf (Fl. 113–121). In diesem Ausschnitt verläuft die Bearbeitung der Wünsche der BTRT vergleichbar zum vorherigen Ausschnitt (Fl. 73–87), jedoch mit dem Unterschied, dass der BTR der BTRT mehr konkrete Informationen und Bewertungskriterien zu ihrem mutmaßlichen Vorschlag vermittelt. Er erläutert zunächst die Zusammensetzung der Leistungen, die sie bekommt. Und er nennt als eine Handlungsmöglichkeit, das Kindergeld anders berechnen zu lassen unter der Berücksichtigung, dass ein Kind kein gemeinsames Kind mit dem Mitbewohner ist. Darin erkennen wir Aspekte von *good practice*, die ein informiertes Entscheiden im oben dargestellten Sinne fördern können.

Die Wissensvermittlung ist allerdings nur dann als *good practice* einzustufen, wenn der BTR damit auf die tatsächliche Frage der BTRT eingeht und wenn er genau diese damit bearbeitet. Allerdings wird aus ihrer Äußerung nicht ersichtlich, was sie genau möchte. Zudem verfolgt der BTR die Handlungsmöglichkeit der Betrachtung des Kindergeldes bei der Hartz IV-Berechnung (Fl. 117–121), auf die die BTRT vielleicht hinauswill, nicht weiter. Entweder hat der BTR zu dem, was die BTRT hier genau möchte, Kenntnisse aus vorausgegangenen Gesprächen oder aber er müsste dem nachgehen, um *good practice* im Sinne von passgenauer Wissensvermittlung zu realisieren. Es kommen weitere Aspekte hinzu, die wir als *bad practice* im Umgang mit den Wünschen der BTRT bewerten: Seine Ausführungen sind relativ abstrakt und schnell formuliert. Dies könnte es der BTRT

erschweren, die Zusammenhänge so schnell zu erfassen. Weiter erschwert der BTR die Verständnissicherung dadurch, dass er nicht abwartet, wie sie mit den Informationen umgeht (Fl. 121). Zudem schließt er schnell seine eigene Bewertung dazu an (Fl. 121–122) und legt als Handlungsplan der BTRT erneut nahe, sich mit ihrem Mitbewohner zu einigen (Fl. 123–124). Zwar schränkt er seine Einschätzung mit „glaub ich“ (Fl. 122) in ihrer Geltung etwas ein, seine darauffolgende Begründung erfolgt hingegen deklarativ und seine Folgerung mit dem Modalverb „muss“ und im Passiv als Feststellung. Damit weist er den mutmaßlichen Plan der BTRT, den er zuvor nicht exploriert hat, zurück und beansprucht die Deutungshoheit (Heritage und Raymond 2005, Drew 2018) für die Planbildung. Die Reaktion der BTRT erfolgt dispräferiert mit fallender Tonierung und längerer Pause. Dem geht der BTR nicht nach, sondern kommt, im Entscheidungskomplex fortfahrend, zur weiteren Umsetzung, also der Ratenzahlung zurück (Fl. 124–125).

Mit dem Vorschlag, sich mit dem Mitbewohner über die Zahllastverteilung zu einigen, den der BTR einbringt (Fl. 122–124), entspricht er prinzipiell dem Wunsch der BTRT, die Zahllast nicht allein tragen zu müssen. Dass die BTRT mit ihrem Mitbewohner bereits Zahlungsvereinbarungen für Anschaffungen getroffen hat, respektiert der BTR und weist die BTRT entsprechend auch für diesen Möbelkauf auf die Notwendigkeit einer Einigung mit dem Mitbewohner hin, ohne selbst Vorgaben dafür zu machen (Fl. 123–124). Damit achtet er die Selbstbestimmung der BTRT und ermutigt sie zu selbständigem Handeln. Soweit sehen wir *good practice*.

Aber auch dies stellt sich bei näherer Betrachtung gleichzeitig als *bad practice* heraus. Zwar wiederholt er seinen Hinweis auf Einigung im gesamten Entscheidungskomplex acht Mal in ähnlichem Wortlaut. Was der BTR aber verpasst, ist, der BTRT Wissen und Bewertungskriterien für unterschiedliche Optionen für eine Einigung an die Hand zu geben, mögliche Argumente mit ihr zu entwickeln, ihre eigene Vorstellung zur Verteilung der Zahllast zu ermitteln und kritisch zu beleuchten usw., kurz: Er verpasst, sie auf diese Einigung so vorzubereiten, dass sie sie auch dem Mitbewohner gegenüber tatsächlich selbständig, aber auch informiert und selbstbestimmt, angehen kann. Die Klientin reagiert darauf meist mit dispräferiert tonierten Interjektionen, denen der BTR nicht nachgeht.

Insgesamt lässt sich also für die Bearbeitung der Wünsche der BTRT (sowohl des Wunsches zur Änderung der Verteilung der Zahllast als auch der damit zusammenhängenden Handlungsmöglichkeit Hartz IV) im gesamten Entscheidungskomplex feststellen, dass *good* und *bad practice* zugleich vorliegen. Damit man den Entscheidungskomplex insgesamt als *good practice* zur Wahrung der Selbstbestimmung der BTRT bewerten könnte, müsste, so vermuten wir, neben den oben genannten Punkten noch zusätzlich gewährleistet sein, dass mehr mit

den Wünschen und Plänen der BTRT gearbeitet würde (hinterfragt, weiterentwickelt, verworfen etc.). Und es müsste ermittelt werden, wie ihr mehrfach geäußerter Wunsch, nicht immer alles zahlen zu müssen, in Bezug zu ihren Plänen (Hartz IV) steht, die entsprechend bearbeitet werden müssten. Das würde sich auch in verstärkter kommunikativer Aktivität der BTRT niederschlagen, die hier nicht zu beobachten ist. Ob die genannten Verfahren tatsächlich *good practice* wären oder damit neue Probleme einhergingen, kann nur mit weiteren Analysen geklärt werden.

Vergleichen wir abschließend noch die Wünsche der BTRT mit dem Ergebnis des Gesprächs, der Vereinbarung zur Zahlung der ersten Rate des Möbelkaufs, stellen wir kaum eine Übereinstimmung des Resultats mit Äußerungen der BTRT fest. Denn zur Ratenzahlung äußert sich die BTRT nur an einer Stelle kurz vor der Unterschrift mit einer Frage nach dem Zeitpunkt der Zahlung (s. unten Fl. 142–143). Dass die BTRT bei der Frage der Ratenzahlung kommunikativ wenig beteiligt ist, zeigen auch die Analysen des Gesamtverlaufs, in denen der BTR mit zunehmendem Gesprächsverlauf die Entscheidung zur Ratenzahlung immer weiter selbst mit Bewertungskriterien auffüllt und abwägt, also die Ratenzahlung für die BTRT immer stärker vorstrukturiert. Dies wird besonders deutlich, wenn man seine erste und seine letzte Äußerung dazu vergleicht:

Fl. 28–29: „• Das müssten Sie • einschätzen, ob wir das/ ob Sie das zahlen wollen oder nicht.“ (erste Äußerung zur Ratenzahlung).

Fl. 129–138: „((2,3s)) Wobei, wenn Sie jetzt — also das ist nur ne/ nur n Tipp von mir oder n Vorschlag — • Wenn Sie ohnehin sagen, also das Zeug is da und ähm, Sie ha/ wollten s beide anschaffen, ja? Und wenn Sie dann • sagen, ich zahl die Hälfte sozusagen von meinen Leistungen und die andere Hälfte soll Herr [Name] von seinen Leistungen bezahlen, dann könnten wir diese Zahlung jetzt erstmal leisten, • Dann geht Ihnen ja in dem Sinn nichts verloren, das ist ja bei Weitem nicht, nicht die Hälfte, also dreizehn Euro sechzig kann niemals sozusagen • die Hälfte v/ der Kosten • dieses Möbelstücks sein, so billig wird s nicht gewesen sein. Und dann könnten wir das machen, dann wären wir da jetzt aus dem • Zahlungsverzug raus.“ (letzte Äußerung zur Ratenzahlung vor Unterschrift, die von Hörersignalen der Betreuten begleitet wird).

Auf diese längere Äußerung folgt lediglich eine Pause von 3,9 Sek., aber keine hörbare Bestätigung der BTRT. Kurz darauf erfragt die BTRT den Zeitpunkt der Ratenzahlung (Fl. 142–143), diese Frage ist wie oben bereits gesagt ihre einzige Äußerung zur Ratenzahlung in diesem Gespräch.

[142]

BTR	können wir ja gucken, wie wir damit weiter umgehen.		Ja?
BTRT		Okay.	• Hmhm̌ • Und

[143]

[t]		11:00
BTR		Das
BTRT	wann bezahlen wir jetzt das mit den dreizehn Euro sechzig oder wie das…	

[144]

[t]				
BTR	würd ich jetzt machen.		Ja?	((1,3s)) ((ea)) Also. Aber da würd ich
BTRT		Ach jetzt.	Okay. Hmhm̌	

Aufgrund der Frage der BTRT kann man davon ausgehen, dass sie verstanden hat, dass die Rate gezahlt wird. Ob das allerdings auch ihr Wunsch ist, bleibt fraglich, auch wenn sie kurz darauf per Unterschrift zustimmt. Wenn ja, dann hat sie ihre Entscheidung jedenfalls nicht informiert getroffen, weil ihre Frage nach dem Zeitpunkt deutlich zeigt, dass sie zumindest die Problematik des Zahlungsverzugs nicht einbezogen haben kann, weil ihr sonst klargeworden sein müsste, dass die Zahlung sofort geleistet wird bzw. fällig ist. Ein Hinweis darauf, dass die Ratenzahlung nicht zwingend dem Wunsch der BTRT entspricht, ist, dass es im gesamten Entscheidungskomplex keine Äußerung zu einer solchen Zahlung gibt, die man als Wunsch verstehen könnte.

Ohne den Entscheidungsprozess zum Thema Ratenzahlung hier näher betrachten zu können, wird allein an dem Vergleich der beiden Äußerungen des BTR (Fl. 28–29 und Fl. 129–138) deutlich, dass der BTR hier selbst eine wichtige Rolle bei der Entwicklung dieser Entscheidung spielt. Letztlich zieht sich durch das gesamte Thema der Ratenzahlung die (zum Teil auch verbalisierte) Vermutung des BTR, dass die BTRT mindestens die Hälfte der Möbel zahlen will. Ob dies so ist oder ob sie ganz andere Vorstellungen hat, geht aus diesem Gespräch nicht hervor. In diesem Verhalten des BTR deuten sich seine Ziele an: einerseits, nicht in Zahlungsverzug zu geraten, der unter Umständen aus Haftungsgründen auf ihn zurückfallen könnte, andererseits, im Gespräch zu konkreten Ergebnissen zu gelangen und damit eine Angelegenheit abzuschließen. Hier zeigen sich also mögliche konfligierende Ziele, die für die Betrachtung von *good practice* unter Umständen einbezogen werden müssen (s. dazu die Diskussion in Kap. 4).

Zusammenfassend ist für diesen Entscheidungskomplex zum Thema Garderobenkauf festzuhalten, dass über sehr weite Strecken *good practice* und *bad practice* des BTR in Bezug auf UE und Realisierung von Selbstbestimmung miteinander einhergehen. Der BTR ist in diesem Gespräch im Vergleich zur BTRT sehr aktiv und leistet viel Unterstützung, allerdings verpasst er es an vielen Stellen,

die Unterstützung wirklich auf die BTRT zuzuschneiden. Unterstützte Entscheidungsfindung ist also nur dann zur Förderung von Selbstbestimmung nützlich, wenn sie sich an der BTRT orientiert (Synchronizität im Prozess, Art und Menge von Informationen, Grad der Vorstrukturierung, Wünsche der BTRT und Vereinbarungen). Andernfalls kann kommunikative Unterstützung Selbstbestimmung sogar verhindern: „Mit steigender prozessualer und inhaltlicher Unterstützung wird zunehmend auch in die Entscheidung des Betreuten eingegriffen und die Gefahr einer Fremdbestimmung steigt. Denn je stärker man Entscheidungsinhalte und Prozesse vorstrukturiert, je mehr man dem Betreuten also an eigener Denkarbeit (Entscheidungsinhalte und Handlungsschritte des Entscheidens) und deren Formulierung abnimmt, desto beeinflusster sind dessen Entscheidungsprozesse." (Pick 2019: 235).

Im hier untersuchten Beispiel kann man also nur eingeschränkt von *good practice* sprechen. Dennoch, so behaupten wir, ist dieser Ausschnitt im Vergleich zu anderen Gesprächen unseres Korpus und auch zu Ergebnissen aus der Literatur zu Triaden (s. Kap. 3.2.) noch eher als gelungen einzustufen. Denn von den in Triaden problematischen kommunikativen Ausschlussverfahren und epistemischer Herabstufung von Betreuten ausgehend (s. Kap. 3.2), erscheint die Tatsache, dass der BTR es der BTRT ermöglicht, sich einzubringen und auch eigeninitiativ Wünsche vorzubringen, und dass er auf diese mit Informationen reagiert, in einem positiveren Licht.

3.2 Überlegungen zu Good Practice aus Arbeiten zur Drei-Parteien-Interaktion

Wenn wir als Ziel für *good practice* die Selbstbestimmung und UE von Betreuten in den Blick nehmen, sind nicht nur die dyadischen Gespräche mit rechtlichen Betreuer*innen relevant, sondern auch Gespräche mit Dritten, an denen Betreute in Begleitung ihrer Betreuenden teilnehmen. Dies ist der Fall in unterschiedlichen institutionellen Kontexten, z.B. in der Gesundheitsversorgung oder im sozialen Hilfesystem. Es ergibt sich dann eine Drei-Parteien-Interaktion, in der die betreute Person idealerweise nach ihren Fähigkeiten eingebunden wird und auch die Berücksichtigung der Begleitperson im Sinne der Betreuten erfolgt. Für Triaden in Institutionen sind aber kommunikative Ausschlussmechanismen bekannt, die eine Gesprächsbeteiligung der eigentlich betroffenen Personen, hier der Betreuten erschweren (Kliche 2020). Darauf werden wir nachfolgend fokussieren.

Wir können (noch) nicht auf Gesprächsdaten aus dem Feld zurückgreifen, um uns analytisch der Frage nach *good practice* in triadischen Betreuungs-

settings zuwenden zu können. Das spiegelt eine Situation wider, in der sich Gesprächsforschende nicht selten befinden und daher auf angrenzende Forschung als Ausgangspunkt für Überlegungen zu einem konkreten Feld zurückgreifen müssen. Wir stützen uns daher auf gesprächslinguistische Untersuchungen von Triaden in Institutionen allgemein. Anhaltspunkte, auf welche Phänomene wir in gesprächslinguistischen Untersuchungen konkret zu achten haben, liefern uns die Problembeschreibungen aus auf Interviews und Umfragen basierender Forschung zur rB (s. auch Kap. 2). Da gesprächslinguistische Literatur bisher eher Probleme untersucht hat, beleuchten wir damit zunächst *bad* und nicht *good practice* und stellen methodische Überlegungen an, ob und wie diese *bad practice*-Ergebnisse für eine Annäherung an *good practice* nutzbar zu machen sind.

In triadischen Betreuungssettings in institutionellen Kontexten sind Ausschlussszenarien bekannte *bad practice*. Folgende Gegenüberstellung von Beobachtungen aus verschiedenen Kontexten (rB, Gesundheitsversorgung) illustriert aus den drei Perspektiven der Triade je unterschiedlich diese Ausschlussproblematik: Aus der Studie von Matta et al. (2018) ergeben sich Anhaltspunkte, dass rechtlich betreute Personen in Institutionen nicht selbstverständlich als primäre Gesprächspartner*innen wahrgenommen werden. Betreuer*innen antworten auf die Frage, wie sie die Selbstbestimmung bzw. die Selbständigkeit rechtlich betreuter Personen auch in Drei-Parteien-Interaktionen stärken, nämlich wie folgt: Über 80 Prozent geben an, „immer“ bzw. „fast immer“ darauf zu achten, dass die betreute Person ihre Angelegenheit selbst bespricht (Matta et al. 2018: 287), etwa 70 Prozent achten auch darauf, dass die Beschäftigten in Behörden und Gesundheitsversorgung mit den Betreuten direkt kommunizieren, und „helfe[n] nur, wenn es nötig ist“ (Matta et al. 2018: 289). Bezogen auf die Arzt-Patienten-Interaktion kritisieren Menschen mit Behinderungen, dass Ärzt*innen über sie sprechen, als ob sie nicht da wären (Burbidge 1999: 3), rechtliche Betreuer*innen bemängeln, dass ärztliches Personal in ihnen fälschlicherweise den Vormund und daher Ansprechpartner sieht (Matta et al. 2018: 427), von ärztlicher Seite wird bemerkt, dass Betreuer*innen die Einbindung betreuter Patient*innen in die Entscheidung verhindern (Seidel 2017: 7). Mit diesen Ausschlussszenarien liegt also eine zentrale Problembeschreibung für die triadische Betreuungspraxis vor: Mit dem Wegfall der Gesprächsbeteiligung ist eine grundlegende Bedingung für UE in dem Sinne, dass die Person, um die es geht, überhaupt dazu kommt, sich zu äußern, und angesprochen, gefragt wird, gar nicht erst gegeben.

Die Möglichkeit, in triadischen Settings an Entscheidungen, die eigene Person betreffend, partizipieren zu können, ist eng verknüpft mit einladenden Äußerungen, ausgesprochen durch die gesprächsführende oder randbeteiligte Partei, aber auch durch eindeutige Adressierungen mittels Hinwendung zur

angesprochenen Person und ihre namentlich oder das entsprechende Personalpronomen erfolgende Ansprache (Hartung 2001: 109) sowie klare Formulierungen. Anhand von Beschwerdenschilderungen in der Pädiatrie zeigt Winterscheid, dass eine uneindeutige, kollektive Adressierung zur Folge haben kann, dass nicht die kranken Kinder, die das eigentlich könnten, sondern die Begleitpersonen das Wort ergreifen (Winterscheid 2018: 116). Zusätzlich wirkt sich negativ auf deren Turnübernahmen aus, wenn die Anliegen der Pädiater*innen nicht gut verständlich sind: „Sind Fragen oder Aufforderungen hingegen nicht klar als solche formuliert (auch wenn die Adressierung eindeutig ist), übernehmen regelmäßig die Eltern die Beschwerdenschilderung“ (Winterscheid 2018: 116), so dass über die Kinder und auch an ihrer Stelle gesprochen wird.

In prozessorientierten Analysen zum Familiendolmetschen in der Gesundheitsversorgung sind Ausschlussmechanismen dokumentiert (Sator 2013; Sator und Gülich 2013), die durch das Dolmetschen in der 3. Pers. Sg. das Sprechen-Über die Patient*innen mit provozieren. Dies wirkt sich systematisch auf die Interaktion aus: „Wenn ein Arzt sich auf diese Form der Kommunikation einlässt und seinerseits vor allem die Familiendolmetscherin anspricht und anblickt, etabliert sich eine so markante Kommunikationsbeziehung zwischen beiden, dass der Patient/die Patientin weitgehend unbeteiligt bleibt und somit ausgeschlossen wird.“ (Sator und Gülich 2013: 304).

Die Kommunikation zwischen Institutionenvertreter*in und Begleitperson über die eigentlich betroffene, gleichzeitig anwesende Person hat weitreichende Konsequenzen. Sie provoziert die Transformation der dritten Person zum Gesprächsgegenstand und ihre Verdinglichung als Fall (Hitzler und Messmer 2015: 178). Gleichzeitig sind solche Strukturen auch „face-bedrohend, weil sie den Patienten damit auch die Kompetenz absprechen, in eigener Sache tätig zu werden.“ (Bauer 2009: 353).

Diese *bad practice* ist also bekannt. Damit ist nichts darüber gesagt, welchen Stellenwert im Umkehrschluss die direkte Adressierung und die explizite Einladung zur Beteiligung nebst Angebot zur Turnübernahme haben auf dem Weg zur Förderung der Selbstbestimmung, also zur *good practice*. Hierfür wird mangels Daten auf ein publiziertes Beispiel zu Verständigungsproblemen in triadischen Teilhabegesprächen (Dobslaw 2016: 173–174) rekurriert, in dem ein solches Verhalten beobachtet werden kann. Neben der Teilhabeplanerin (THP) und der Klientin (KL) ist noch die Bezugsmitarbeiterin (BM) aus der Wohneinrichtung der KL anwesend. In dem Beispiel, einem Gesprächsbeginn, geht es darum, gemeinsam zu entscheiden, wie das weitere Gespräch strukturiert, also was in welcher Reihenfolge besprochen werden soll – eine Überlegung, mit der Teilhabeplaner*innen häufig anfangen. Dobslaw fokussiert die Problematik, dass Sinn und Zweck der Zusammenkunft den Klient*innen ganz allgemein nicht immer ersichtlich

sind (Dobslaw 2016: 173–174), und zeigt, dass die KL trotz des an sich „kooperativen Charakter[s] des Gesprächs“ (Dobslaw 2016: 174) – die KL wird direkt adressiert und zum eigenen Vorgehensvorschlag aufgefordert – „mit der Option, einen eigenen Vorschlag machen zu können, zunächst nicht zurecht[kommt]“ (Dobslaw 2016: 174). Dobslaw beschreibt folgende kommunikative Verfahren der THP: Die THP setze bei der KL zu viel Wissen über das Gespräch voraus und mache es nicht explizit. Außerdem mache die THP eigene Inhalte nicht ausreichend deutlich und lasse der KL nicht genug Zeit, auf angebotene Optionen für ein Vorgehen zu reagieren (Dobslaw 2016: 174–175) (vielmehr bringt sie direkt selbst einen Vorschlag). Ein Einwurf der KL werde von der THP zwar kurz aufgegriffen, dessen Bedeutung und Motivation aber nicht geklärt (Dobslaw 2016: 174). Damit ist von Dobslaw *bad practice* zwischen der THP und der KL angesprochen, die z.T. auch in der in Kap. 3.1 beschriebenen dyadischen Gesprächsinteraktion auf ähnliche Weise erscheint.

Die dritte Partei, die Bezugsmitarbeiterin, wird erst aktiv, als sich die KL hilfesuchend an sie wendet mit den Worten „was würdest Du denn vorschlagen?“ Dieses Handeln nach Aufforderung durch die KL zeigt, wie in Triaden die begleitenden Personen (hier die BM) eine Unterstützung der KL übernehmen können, die an der KL orientiert ist. Insofern ist dies ein Anhaltspunkt für *good practice*, der aber in diesem Gespräch nicht voll ausgeschöpft wird, wie wir sehen werden.

Die BM reagiert mit Achselzucken, Kopfschütteln und einem Äußerungsabbruch („mir ist“). Anschließend gibt sie mit den Worten „was DU entscheidest“ der KL das Entscheidungshandeln wieder zurück – bekannte *bad practice* in vermutete *good practice* umkehrend. Die KL formuliert nach einer Pause von 2 Sek. den Vorschlag „erstmal dieses erste da“ und bleibt damit derart „unspezifisch“ (Dobslaw 2016: 175), dass sie weiterhin bestehende Verständnisschwierigkeiten offenbart. An dieser Stelle endet der Gesprächsauszug. Für die hier relevanten Aspekte der triadischen Interaktion und die Frage unterstützenden Handelns ist für die dritte Person (BM) festzuhalten: Die BM nimmt problematische Verfahren der THP nicht zum Anlass, eigeninitiativ helfend einzugreifen. Sie äußert erst selbst etwas, als sie von der KL dazu aufgefordert wird. Ihre Äußerungen sind auf die Frage der KL bezogen und enthalten keine zusätzlichen unterstützenden Maßnahmen oder Inhalte. Im Folgeturn bringt die KL einen eigenen Vorschlag, dessen Formulierung inhaltliche Unsicherheiten aufzeigt.

Bezogen auf unsere Frage nach *good practice* können wir in diesem Ausschnitt aus dem Teilhabegespräch auch für die dritte Person (BM) ähnliche Mechanismen feststellen wie in der von uns oben untersuchten Dyade: Die BM gesteht der KL zwar selbstbestimmtes Handeln zu, indem sie ungefragt nicht eingreift, dies erst nach Aufforderung durch die KL tut und dieser die Handlungsmacht dann direkt zurückgibt mit dem Hinweis, dass sie selbst entscheiden

könne. Die BM überprüft aber weder den Wissensstand der KL, noch ihr Verständnis des bisher Gesagten und der zur Debatte stehenden Entscheidung, liefert ihr auch keine passgenauen Erklärungen dafür und lotet auch nicht aus, welche Wünsche die KL an ein Vorgehen im Gespräch hat: Damit bleiben unterstützende Handlungen aus, die die KL in die Lage versetzt hätten, eine tatsächlich informierte Entscheidung für den Gesprächsablauf zu treffen.

Wir beobachten also auch hier *good* und *bad practice* zugleich. Und wir sehen, dass bereits beschriebene *bad practice* aus vergleichbaren institutionellen triadischen Settings zwar wichtige Ansatzpunkte für *good practice* in der rechtlichen Betreuung liefern kann: nämlich den Einbezug der betreuten Person im Blick zu haben. Die damit verbundene tatsächliche Realisierung von *good practice* ist aber daraus nicht annähernd zu erschließen. Eine Umkehr von *bad practice* ins Gegenteil (Ausschluss vs. Einschluss) ist jedenfalls nicht automatisch *good practice*. Dass die Mehrheit der in der Studie von Matta et al. (2018) befragten rechtlichen Betreuenden angeben, darauf zu achten, dass Betreute ihre Angelegenheiten selbst besprechen, ist also zwar ein wichtiges Vorhaben. Dies aber ist nur der erste Schritt, um Betreuten eine Beteiligung an einem Entscheidungsprozess in Triaden zu ermöglichen. Wie eine Unterstützung durch die rechtlichen Betreuer*innen als dritte Partei konkret aussehen kann, ist damit noch nicht gesagt und müsste mit Analysen weiter untersucht werden.

4 Fazit

Wir haben uns anhand einer aktuellen Gesetzesreform und deren Ziele der Frage gewidmet, wie Selbstbestimmung und konkret Unterstützte Entscheidungsfindung in Gesprächen in der rechtlichen Betreuung kommunikativ umgesetzt werden können. Dazu haben wir die rechtlichen Rahmenbedingungen, die gerade reformiert wurden, auf Hinweise darauf beleuchtet, wie dort diese Ziele operationalisiert werden. Diese haben wir mit ersten strukturellen Analysen des Entscheidungskomplexes in der rB verglichen und uns so in Auseinandersetzung mit den gesetzlichen Vorgaben und der authentischen Gesprächspraxis einem ersten Begriff von *good practice* angenähert (Synchronizität, passgenaue Art und Menge von Wissen, Unterstützung als Vorstrukturierung). Diesen haben wir sodann anhand weiterer Bewertungskriterien, die ebenfalls dem rechtlichen Rahmen und den Gesprächen selbst zu entnehmen sind (Wünsche und Vereinbarungen), weiterentwickelt (Kap. 3.1). Weil Selbstbestimmung im Rahmen der rB nicht nur in der Dyade zwischen Betreuenden und Betreuten eine Rolle spielt, sondern vielfach auch in Triaden mit einem bzw. einer weiteren Agent*in einer Institution,

haben wir auch diese auf Möglichkeiten von Selbstbestimmung und Unterstützung hin betrachtet. Da uns dazu bisher keine Daten vorliegen, haben wir dazu methodisch Ergebnisse aus anderen Handlungsfeldern herangezogen, die ähnliche Fragen bearbeiten (Kap. 3.2).

Weder mit dem Zugang in Kap. 3.1 noch mit dem in Kap. 3.2, die beide viel *bad practice* zeigen, kommt man so schnell zu *good practice*. Es lassen sich allenfalls Ansatzpunkte erkennen. Wir haben es im Kontext rB mit folgenden Schwierigkeiten zu tun:

– Das Feld kennt die Zielsetzung selbst zwar grob (Achtung der Selbstbestimmung der betreuten Menschen), hat aber kaum Anhaltspunkte, wie dieser durch UE im Gespräch entsprochen werden soll. Auf diese Problematik wird im Gesetzesentwurf ja hingeweisen (RegE 2020: 334; 517).
– BTR müssen sich also erst darüber vergewissern, was die Achtung der Selbstbestimmung im Gespräch und Unterstützung konkret bedeuten und wie sie das nun umsetzen sollen.
– Zudem kennen viele BTRT ihre Rechte sowie die „Funktionen, Befugnisse und Pflichten ihrer rechtlichen Betreuung“ (noch) nicht genau (Offergeld 2021: 52), haben also auch selbst nicht immer genaue Vorstellungen davon, dass es ihre eigenen Wünsche sind, die in der rechtlichen Betreuung zentral gesetzt werden.
– Linguistische Analysen, die Aussagen dazu machen könnten, wie *good practice* aussehen kann, gibt es noch kaum.
– Eine weitere Schwierigkeit mag aber auch das Ziel der Selbstbestimmung sein, das wir hier anlegen. Denn obwohl die rechtliche Betreuung seit fast 30 Jahren besteht und sich am Wohl der Betreuten orientieren soll (s. Kap. 2), hält sich historisch bedingt auch in den Köpfen vieler Betreuender, aber auch Betreuter, nach wie vor ein Bild, das sich stärker am rechtlich längst überholten Begriff der Vormundschaft und einer Praxis orientiert, die von Fürsorge und Kontrolle geprägt ist. Nicht zuletzt genau das ist ja ein Grund für die Gesetzesreform.
– Wir haben in unseren Analysen ebenfalls bereits auf mögliche Zielkonflikte hingewiesen, die *good practice* erschweren können. BTR müssen sich gegenüber den Betreuungsgerichten verantworten. Dabei dürfte die Komplexität höher liegen, erklären und nachweisen zu müssen, dass Schulden im Sinne des BTRT sind, als Ratenforderungen „einfach“ zu zahlen. Auch die Zeiteffizienz, die BTR bei ihrer Arbeit im Kopf haben müssen, weil sie pro BTRT pauschal vergütet werden, wird hier eine Rolle spielen.

Damit sind die wesentlichen Desiderate genannt: Es müssen auch die anderen faktischen Ziele und institutionellen Vorgaben, die einer Ermöglichung von

Selbstbestimmung noch entgegenstehen könnten, noch stärker in den Blick genommen werden. Dabei werden sich neue Fragen ergeben, z.B. wie man historisch bedingten Vorstellungen von Betreuung entgegentreten kann oder ob Unterstützte Entscheidungsfindung tatsächlich in einem Widerspruch zur Zeiteffizienz steht. Es muss in einem Austausch mit allen Beteiligten im Feld weiter darüber reflektiert werden, wie diese ihr Ziel der Selbstbestimmung und UE fassen, und es müssen mehr Analysen folgen. Bisher haben wir damit begonnen, transkriptbasierte Befragungen (Brünner und Pick 2020: 92) mit BTR und erste Analysen durchzuführen, die nun ausgeweitet werden müssen. Ein sehr wichtiges Desiderat bleibt nach wie vor die transkriptbasierte Befragung von Betreuten, deren Einschätzung bei einer Bewertung von Gesprächen unbedingt einfließen muss.

Bezieht man Ergebnisse aus der Literatur ein, so findet man hauptsächlich Hinweise auf *bad practice*. Dies liegt zum einen an der gesprächslinguistischen Forschungstradition, die darauf bisher stark ihr Augenmerk gerichtet hat (s. Kap. 3.2 und Einleitung i.d.B.). Die Literatursichtung hat einmal mehr gezeigt, dass die Bestimmung von *bad practice* wichtige Ansatzpunkte für *good practice* liefern kann, dass ein Rückschluss von *bad practice* auf *good practice* aber nicht möglich ist. G*ood practice* ist ein eigenständiger analytischer Fokus und muss als solcher innerhalb der Linguistik erst etabliert werden.

Wir haben in unseren Daten fast durchweg das parallele Auftreten von *good* und *bad practice* beobachtet. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass BTR zwar „gute Absichten" haben, diese aber im Gespräch faktisch nicht durchgehend einlösen. Sie lassen BTRT Raum, ihre Wünsche zu äußern, gehen auch darauf ein, sie weisen sie auf Wahlfreiheiten hin oder sie akzeptieren deren Lebenswirklichkeiten. Sogleich aber schließen BTR Initiativen von BTRT dann schnell wieder ab, um eigene Relevanzen zu setzen, reagieren nicht zugeschnitten auf die BTRT und deren Äußerungen und bearbeiten letztlich eigene Pläne. Es ergeben sich also Anhaltspunkte für *good practice*, die man in weiteren Gesprächen nun systematisch weiter verfolgen muss, um zu sehen, ob im Kontext rB *good practice* auch ohne die Begleitung von *bad practice* möglich ist.

Weiter haben unsere Ergebnisse nochmals die Spezifik verschiedener gesellschaftlicher und institutioneller Handlungsfelder deutlich gemacht, innerhalb derer *good practice* (bezogen auf Selbstbestimmung) jeweils unterschiedlich zu bewerten ist. Während in der dyadischen rB zwar eher *good practice* zu beobachten ist als in (der Literatur zu) Triaden, weil in Dyaden ein kompletter Ausschluss weniger aufzutreten scheint, lässt sich doch insgesamt auch für Dyaden nur relativ schwach von *good practice* sprechen. Denn wahrscheinlich würden die hier beobachteten Dyaden im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern viel stärker als *bad practice* bewertet werden müssen. Wir denken hier etwa an Vergleiche zur

anwaltlichen Rechtsberatung, wo Klient*innen selbstbestimmter zu agieren scheinen. Das bedeutet, dass die Schwelle, ab der etwas *good* oder *bad practice* sein kann, je nach Feldern oder Settings, mit denen verglichen wird, variieren kann. Methodisch ist das insofern interessant, als man gezielt Felder, die bezogen auf ein bestimmtes Ziel einen höheren Grad an *good practice* aufweisen, ausmachen und kommunikative Verfahren adaptieren könnte (z.B. aus der Rechtsberatung für dyadische Betreuungen, aber auch aus dyadischen Betreuungen für Triaden).

Insgesamt bedeuten unsere Befunde aber auch, nicht nur die empirisch vorfindbaren Normalformen in der rB auf *good practice* hin zu beleuchten, weil man vielleicht praktisch gar nicht so viel *good practice* vorfindet, wie man sich (gesetzlich) wünscht. Sondern man muss nun auch Betreuer*innen bitten, bestimmte kommunikative Verfahren, die sich allmählich als *good* herauskristallisieren, gezielt zu verwenden und die Umsetzung zu reflektieren. Dies müsste dann wiederum von Aufnahmen und durch Analysen sowie durch Rücksprache mit den Betreuten begleitet werden, was methodisch weitgehend Neuland wäre und sicherlich zu weiteren Herausforderungen, aber auch zu neuen Erkenntnissen führen wird.

5 Literatur

Arstein-Kerslake, Anna, Joanne Watson, Michelle Browning, Jonathan Martinis & Peter Blanck. 2017. Future Directions in Supported Decision-Making. *Disability Studies Quarterly* 37(1). Ohne Seitenangabe. https://dsq-sds.org/article/view/5070/4549. (14. April 2021)

Bauer, Angelika. 2009. *Miteinander im Gespräch bleiben. Partizipation in aphasischen Alltagsgesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. Methodische Vorschläge für praxisorientierte Forschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72(1). 63–98.

Burbidge, Mary. 1999. How to communicate with your patient. In Nicholas Lennox & Justine Diggens (eds.), *Management guidelines: People with developmental and intellectual disabilities*, 3–12. Melbourne: Therapeutic Guidelines.

CRPD: Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2015. *Concluding observations on the initial report of Germany*. https://digitallibrary.un.org/record/811105. (14. April 2021)

Dobslaw, Gudrun. 2016. Teilhabe als kommunikativer Aushandlungsprozess. In Markus Schäfers & Gudrun Wansing (eds.), *Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen: zwischen Lebenswelt und Hilfesystem*, 166–183. Stuttgart: Kohlhammer.

Drew, Paul. 2018. Epistemics in social interaction. *Discourse Studies* 20(1). 163–187.

Hartung, Martin. 2001. Formen der Adressiertheit der Rede. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein*

internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (16/2), 1348–1355. Berlin: De Gruyter.

Heritage, John & Geoffrey Raymond. 2005. The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly* 68(1). 15–38.

Hitzler, Sarah & Heinz Messmer. 2015. Formen der Berücksichtigung. Interaktive Praxen der Ein- und Ausschließung im Hilfeplangespräch. In Kommission Sozialpädagogik (Hg.), *Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit* (Veröffentlichungen der Kommission Sozialpädagogik), 173–192. Weinheim: Beltz Juventa.

Kliche, Ortrun. 2020. Triadische Gespräche in der rechtlichen Betreuung am Beispiel der Gesundheitsversorgung: Herausforderungen für eine unterstützte Entscheidungsfindung. *Betreuungsrechtliche Praxis (BtPrax)* 29(1). 9–13.

Kortekaas, Caroline. 2019. *Gespräche zwischen rechtlichen Betreuer*innen und Menschen mit geistiger Behinderung: Untersuchung der sprachlichen Umsetzung von Selbstbestimmung mit Hilfe von gesprächslinguistischen Methoden*. TH Köln: Masterarbeit.

Kortekaas, Caroline. 2020. Finanzielle Entscheidungsfragen innerhalb der rechtlichen Betreuung – Anhaltspunkte für unterstützte Entscheidungsfindung. *Betreuungsrechtliche Praxis (BtPrax)* 29(4). 132–137.

Matta, Vanita, Dietrich Engels, Dagmar Brosey, Regine Köller, Alina Schmitz, Christine Maur, Renate Kosuch & Alexander Engel. 2018. *Qualität in der rechtlichen Betreuung: Abschlussbericht*. https://www.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Service/Fachpublikationen/Forschungsbericht_Qualitaet_rechtliche_Betreuung.html. (14. Januar 2021)

Menz, Florian, Johanna Lalouschek & Andreas Gstettner. 2008. *Effiziente ärztliche Gesprächsführung*. Wien, Berlin & Münster: Lit.

Offergeld, Jana. 2021. Unterstützung oder Behinderung von Selbstbestimmung – Wie erleben Menschen mit Lernschwierigkeiten und rechtlicher Betreuung ihre Situation? *Betreuungsrechtliche Praxis (BtPrax)* 30(2). 48–52.

Pick, Ina. 2017. Zusammenführung der Beiträge: Entwicklung einer Typologie des Handlungstyps Beraten. In Ina Pick (Hg.), *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* (Forum Angewandte Linguistik), 427–470. Frankfurt: Lang.

Pick, Ina. 2019. Kommunikation in der rechtlichen Betreuung: Ansatzpunkte für Selbstbestimmung beim unterstützten Entscheiden in der rechtlichen Betreuung. Teile 1–3. *Betreuungsrechtliche Praxis (BtPrax)* 28(4). 137–140, *(BtPrax)* 28(5). 180–185, *(BtPrax)* 28(6). 230–235.

Pick, Ina & Claudio Scarvaglieri. 2019. Helfendes Handeln. Zum Begriff sprachlichen Helfens und seinen Implikationen für Veränderung. In Eva Graf, Claudio Scarvaglieri & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen*, 25–64. Tübingen: Narr.

RegE: Gesetzesentwurf der Bundesregierung. 2020. *Entwurf eines Gesetzes zur Reform des Vormundschafts- und Betreuungsrechts*. https://www.bmjv.de/SharedDocs/Gesetzgebungsverfahren/Dokumente/RegE_Vormundschaft_Betreuungsrecht.pdf. (14 January, 2021)

Sator, Marlene. 2013. Familiendolmetschung vs. professionelle Dolmetschung I: Eine Fallstudie. In Florian Menz (Hg.), *Migration und medizinische Kommunikation*, 33–145. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sator, Marlene & Elisabeth Gülich. 2013. Familiendolmetschung vs. professionelle Dolmetschung II: Eine Systematisierung von Formen der Patientenbeteiligung. In Florian Menz

(Hg.), *Migration und medizinische Kommunikation*, 147–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Seidel, Michael. 2017. *Die ärztliche Versorgung von Menschen mit geistiger Behinderung – was wir dabei lernen können*. Vortrag auf der Begrüßungsveranstaltung der Ärztekammer Nordrhein für die neuen Mitglieder. https://www.aekno.de/fileadmin/user_upload/aekno/downloads/begruessung-seidel-2017-11.pdf. (16. Januar 2021)
UN-BRK: UN-Behindertenrechtskonvention. 2014. General comment No. 1, Article 12: Equal recognition before the law. https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx. (16. Januar 2021)
Winterscheid, Jenny. 2018. *Triadisch-Pädiatrische Kommunikation in der Kinderarztpraxis* (amades). Mannheim: IDS.

Ina Pick / Sylvia Bendel Larcher

Zusammenfassung und Ausblick: Leitfragen für Forschung zu *good practice*

Wir möchten in diesem Kapitel den Themenband abschließen und seine Erträge zusammenfassen. Dazu haben wir die Beiträge auf ihre theoretischen, methodischen und empirischen Befunde hin beleuchtet und kondensiert. Wir haben in diesem Band sehr unterschiedliche Beiträge versammelt, die sich mit dem Thema des Bewertens von sprachlich-kommunikativem Handeln auf sein Gelingen hin befassen.

Ziel des Bandes war es, Fragen von *good practice* in der Gesprächsforschung vor allem methodisch voranzubringen. Wir sind davon ausgegangen, dass Forschung zu *good practice* das etablierte gesprächslinguistische Methodeninventar nutzt, aber auch darüber hinausgeht. Brünner und Pick (2020: 94) nennen vor allem zwei Aspekte, die über die übliche Methodik hinausgehen:

- Die Entwicklung von Fragestellungen orientiert sich nicht nur an Daten, sondern auch an Zielen aus der Praxis.
- Bei der Ermittlung und Überprüfung von Wirkhypothesen muss die Praxis systematisch einbezogen werden.

Das erfordert eine Erweiterung des methodischen Spektrums der Gesprächsforschung in Richtung praxisorientierter Forschung.

Beides bestätigt sich mit den Ergebnissen, die in den Beiträgen dieses Bandes erarbeitet wurden. Wir können nun genauer feststellen, welche weiteren Schritte das systematische Bewerten von (institutioneller) Kommunikation methodisch erfordert, die über die übliche Gesprächsanalyse hinausgehen. Diese beziehen sich erstens auf das Erkenntnisinteresse und den Praxiskontakt (1). Befasst man sich mit *good practice*, werden die Bewertungsmaßstäbe der Praxis und damit auch eine Zusammenarbeit mit der Praxis erforderlich, was eine systematische Reflexion dazu erforderlich macht, wie das Erkenntnisinteresse und die Konstitution des Bewertungsgegenstandes eines Projekts zustande kommen. Zweitens liegen wichtige methodische Herausforderungen in der Explikation von Bewertungsmaßstäben, die die zentrale Messlatte für *good practice* darstellen und deshalb genauer analytischer Betrachtung bedürfen (2). Welche Bewertungsmaßstäbe in Betracht kommen, hat auch einen Einfluss darauf, welche Daten die Analysen fokussieren. Drittes muss ein methodischer Zwischenschritt gegangen werden, um zu *good practice* zu gelangen, der sich mit diesem Band klarer herausgestellt hat (3): Es muss festgestellt werden, welches Ergebnis in einem jeweiligen Kontext als gelungen gelten kann. Dies ist einerseits eine Frage der

https://doi.org/10.1515/9783111010083-013

Maßstäbe, andererseits aber eine analytische Frage, weil sie nur anhand von Daten beantwortet werden kann. Erst wenn geklärt ist, was in einem Kontext gelungene Resultate sein können, kann danach gefragt werden, was als *good practice* die Resultate bewirkt hat. Erst dann lassen sich Ergebnisse zu *good practice* finden und generalisieren (4). Das bedeutet auch, dass der Schritt von Zielen und Normen direkt zu *good practice* in den meisten Fällen methodisch zu kurz greift.

Wir strukturieren dieses Kapitel entlang der genannten vier Themenbereiche, zu denen wir Leitfragen formulieren, die wir nachfolgend anhand der Beiträge dieses Bandes erläutern und diskutieren. Diese Fragen haben wir nach der Sichtung aller Beiträge entwickelt, sie bauen auf Leitfragen auf, die wir den AutorInnen dieses Bandes zu Beginn ihrer Beiträge gegeben haben (s. Einleitung), entwickeln diese aber wesentlich weiter. Mit Hilfe der Beiträge dieses Bandes sehen wir nun abschließend noch klarer, welche Hürden es zu nehmen gilt, wenn man geleitet von authentischen Gesprächsdaten einzelne Gesprächssituationen bewerten möchte. Diesen Hürden, so hoffen wir, können unsere Leitfragen zu nehmen helfen. Insofern möchten wird die Leitfragen nicht nur als Ergebnis des Bandes, sondern auch als Anregung für künftige Forschung zu *good practice* verstehen. Im letzten Kapitel (5) gehen wir abschließend auf die forschungspraktische Frage ein, wie die Komplexität in solchen Projekten handhabbar bleiben kann.

Übersicht über Leitfragen für die Ermittlung von *good practice* in institutioneller Kommunikation

1. Ausgangspunkt: Erkenntnisinteresse und Praxiskontakt

a) Welche Phänomene innerhalb welcher Institution sollen linguistisch bewertet werden?
b) Woher speist sich das Erkenntnisinteresse der Untersuchung? Wer bestimmt die Fragestellung, die sich auf das Bewerten bezieht?
c) Wie ist die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis gestaltet, wer beteiligt sich in welchen Rollen?

2. Koordinaten: Bewertungsmaßstäbe und Daten

a) Welche Daten und Methoden können zur Ermittlung von Maßstäben für die Untersuchung verwendet werden?
b) Welche Ziele und Normen werden als Bewertungsmaßstäbe für *good practice* angelegt?
c) Welche strukturelle Gesprächseinheit wird fokussiert?

3. Analysen: Gelungenes Resultat und welche *good practice(s)* dazu geführt hat/haben

a) Wie wurde der Maßstab für die Analyse operationalisiert? Was gilt als ein gelungenes Resultat (Zielerreichung / Normerfüllung)?
b) Wie wurde vorgegangen, um *good practice* zu identifizieren?

4. Ergebnisse: Generalisierungen von *good practice*

Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren haben zum erwünschten Ergebnis geführt? Welche Verfahren lassen sich als *good practice* generalisieren?

1 Ausgangspunkt: Erkenntnisinteresse und Praxiskontakt

a) Welche Phänomene innerhalb welcher Institution sollen linguistisch bewertet werden?

Zuerst und grundlegend für Projekte, die nach *good practice* fragen, muss bestimmt werden, auf welche Phänomene innerhalb welcher Institution die Bewertung gerichtet ist, was also Bewertungsgegenstand einer Untersuchung ist. Wie die Beiträge in diesem Band zeigen, können das sehr verschiedene Phänomene in der institutionellen Kommunikation sein:

- Varietätenverwendung in Tourismus und der Hochschule (Dannerer[1])
- Bearbeitung von Kundenanliegen im Call-Center (Bendel und Pick)
- Sprachlich-kommunikatives Verhalten der Lehrperson während Klassenratsgesprächen (Hauser und Mundwiler)
- Einschätzen von SchülerInnenleistungen in Elternsprechtagsgesprächen (Grigorieva)
- Feedbackprozesse in der germanistischen Lehre in der Universität (Schwarze)
- Darstellung eigenen Erlebens im narrativen Interview (Knerich et al.)
- Reflexion unzugänglicher Erfahrungen, Erkennen der Ursachen, alternativer Wahrnehmungs- oder Handlungsweisen in der Psychotherapie (Spranz-Fogasy et al.)
- Sprachliche Bewertungen von Entwürfen in der Werbeagentur (Reinecke)
- Entscheidungsfindung in der rechtlichen Betreuung (Kliche und Pick)

Mit einem Interesse an Bewertungen würde sich an die genannten Phänomene jeweils die Frage nach *good practice* anschließen. Also Fragen danach, wie eine *gute* Varietätenverwendung im Tourismus oder der Hochschule hergestellt werden kann, wie *gute* Anliegensbearbeitung im Call-Center gelingen kann usw. Möchte man diese methodisch geleitet und empirisch fundiert bearbeiten, sind weitere methodische Schritte und Konkretisierungen notwendig.

---

1 Weil wir in diesem Kapitel sehr oft auf die Beiträge in diesem Band verweisen, verweisen wir darauf jeweils nur mit den AutorInnennamen in Klammern und verzichten auf den Zusatz i.d.B.

b) Woher speist sich das Erkenntnisinteresse der Untersuchung? Wer bestimmt die Fragestellung, die sich auf das Bewerten bezieht?

Bewertet man Gespräche, so ist man auf eine Zusammenarbeit mit der Praxis angewiesen, weil Bewertungsgrundlagen nicht aus der Linguistik allein heraus entwickelt werden können. Da eine Zusammenarbeit mit der Praxis nicht als Auftragsforschung misszuverstehen ist, sondern immer auch die (kritische) Perspektive der Forschung einbezieht (Brünner und Pick 2020: 94), stellen sich von Beginn an Fragen der Zusammenarbeit und Zuständigkeiten. Bereits bei Beginn solcher Projekte sollte reflektiert werden, wie das Erkenntnisinteresse zustande kommt und wer die Fragestellung(en) einbringt. Die Beiträge im Band zeigen verschiedene Zustandekommen ihrer Erkenntnisinteressen.

- Aufgrund der noch jungen methodischen Entwicklungen zu *good practice* ist es wenig überraschend, dass viele der hier dargestellten Analysen ihren Ausgang bei Projekten nehmen, die einen bestimmten Typ von Gesprächen deskriptiv untersuchen möchten bzw. bereits untersucht haben und diesen Gesprächstyp nun auf *good practice* beleuchten (Grigorieva, Schwarze, Reinecke, Knerich et al.). Geht man von deskriptiven Forschungsprojekten aus, wird in der Regel an die Deskription eine Analyse von *good practice* angeschlossen, weil sich empirisch oder theoretisch Auffälligkeiten oder Probleme gezeigt haben, deren Kenntnis auch für die Praxis interessant sein können (Reinecke, Gerwinski und Gerwinski, Grigorieva).
- Projekte können von Beginn an in einer engeren Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis entwickelt werden. Das bedeutet nicht gleichzeitig, dass immer sofort auch *good practice* fokussiert wird, sondern *good practice* kann auch im Laufe des Projekts erst in den Fokus rücken. Beispiele dafür sind die Arbeiten von Knerich et al. und Spranz-Fogasy et al. Beide Projekte nehmen ihren Ausgangspunkt in deskriptiven Untersuchungen, die für Wissenschaft und Praxis aus je unterschiedlichen Gründen relevant sind (deskriptives Interesse an Erzählen oder Fragen aus der Linguistik, Erzählen oder Fragen mit diagnostischem oder präventivem Interesse aus der Praxis). Beide Projekte fragen aufbauend auf die Deskription nach *good practice*.
- Kooperationen zwischen Forschung und Praxis können ebenfalls direkt nach *good practice* fragen. In unserem Band sind das meist Projekte, die stärker direkt aus der Praxis angeregt wurden. Beispiele dafür sind die Beiträge von Bendel und Pick und Kliche und Pick. In der rechtlichen Betreuung wurde die Frage im Zusammenhang mit einer Gesetzesreform gestellt (Kliche und Pick). Hauser und Mundwiler greifen Fragen von Lehrpersonen an ihr Gesprächsverhalten im Klassenrat auf und bearbeiten diese konsequent in

Auseinandersetzung mit der Praxis, obwohl das Projekt auf Initiative der Forschenden entstand.

Man kann also aus verschiedenen Richtungen zu Fragen von *good practice* gelangen. Einerseits indem man stärker empirisch-deskriptiv beginnt und darauf aufbauend nach *good practice* fragt. Andererseits indem man ein Interesse aus der Praxis aufgreift und dieses bearbeitet. In beiden Fällen kommt man fast zwangsläufig zu einer Zusammenarbeit mit der Praxis. Bei Projekten, die von Beginn an als Kooperationen aus Linguistik und Praxis begonnen wurden, sind Interessenunterschiede bezüglich der Erkenntnisinteressen zu erwarten. Die Interessen können unterschiedlich weit entfernt liegen und sind wahrscheinlich in der Regel vereinbar. Solche Fragen sind dennoch nicht trivial, weil sie die Projektausrichtung und damit auch Fragen nach Verwendungszusammenhängen (Publikationsziele und -orte) bedingen. Projekte hingegen, die auf linguistisch deskriptive Forschung aufbauen, werden klarer linguistische Erkenntnisinteressen verfolgen, laufen aber Gefahr, dass die von Forschungsseite aufgeworfenen Fragen oder Beobachtungen für die Praxis unter Umständen nicht so relevant sind wie vermutet.

c) Wie ist die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis gestaltet, wer beteiligt sich in welchen Rollen?

Die genannten Ausgangspunkte der Projekte haben für methodische Fragen des weiteren Vorgehens im Projekt und der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis je unterschiedliche Implikationen. Da Fragen nach *good practice* eine Auseinandersetzung mit der Praxis stärker einschließen als klassische deskriptive Gesprächsforschung, scheint uns in methodischer Hinsicht die Reflexion über die Beteiligungsrollen von Wissenschaft und Praxis eine wesentliche Frage zu sein. Wir leiten die folgenden Implikationen für die Zusammenarbeit aus den Beiträgen ab:

– Projekte, die auf deskriptive Untersuchungen aufbauen, also bereits ein bestimmtes Korpus linguistisch analysiert haben, bieten den Vorteil, dass die Daten bereits analytisch erschlossen sind. Das bedeutet in der Regel, dass typische Formen und Verläufe, auch Normalformen bekannt sind. Damit können gezielt(er) die Fragen, die sich methodisch für *good practice* stellen, bearbeitet werden. Limitierungen ergeben sich bei einem solchen Vorgehen unter Umständen, weil der Zugriff auf die PraktikerInnen nachträglich nur eingeschränkt möglich ist und alle Schritte, die eine Zusammenarbeit erfordern, erschwert werden können. Möchte man umfassender *good practice*

bestimmen, so ist es unerlässlich, einen solchen Kontakt (erneut) aufzubauen, weil sonst wichtige Quellen zur Ermittlung von Bewertungsgrundlagen nicht zu erschließen sind. Dies kann mit der Schwierigkeit verbunden sein, dass nachträglich Personen oder Unterlagen aus Institutionen nicht mehr greifbar sind.
- Projekte, die von Beginn an auf eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis angelegt sind, haben weniger Schwierigkeiten beim Zugriff auf die Praxis. Sind solche Kooperationen aber stärker aus einem Praxisinteresse entstanden, kann es sein, dass noch keine grundlegenden linguistischen Beschreibungen der untersuchten Daten vorhanden sind und diese unter Umständen fehlen, um Bewertungen vornehmen zu können. Es kann also sein, dass der Schritt struktureller Deskription auch für praxisorientierte Forschung eingeplant werden muss. Dieser setzt auch das aufwändige Erstellen von Transkripten voraus. Solche methodischen Schritte mögen aus linguistischer Sicht unumgänglich sein, müssen aus der Sicht der Praxis aber nicht ebenso relevant erscheinen. Im Extremfall kann eine einzelfallbezogene Beratung gewünscht sein, die ganz auf Transkripte verzichtet (Hartung 2011). Hier kann ein gestaffeltes Vorgehen erwogen werden, wie Hauser und Mundwiler vorschlagen. Dabei werden zeitnah Besprechungen von (Video-)Aufnahmen ohne Transkripte mit der Praxis durchgeführt und erst anschließend für die Bearbeitung von linguistischen Forschungsfragen Transkripte und Detailanalysen angefertigt.
- Besteht eine Zusammenarbeit mit der Praxis, so ist diese allerdings in der Regel eher an die AgentInnen der Institutionen gebunden (so etwa bei Knerich et al., Hauser und Mundwiler, Spranz-Fogasy et al., Kliche und Pick). Das hat Auswirkungen auf die Ziele, die primär in die Forschung einfließen, aber auch die gemeinsame Analyse von Transkripten. Für Fragen von *good practice* ist es ein wichtiges Desiderat, auch die KlientInnen und ggf. weitere Beteiligte systematisch einzubeziehen und auch deren Ziele und Perspektive auf die Gespräche zu erheben.

Wie die Zusammenarbeit mit der Praxis gestaltet wird, hat auch einen Einfluss auf die Rollen der Beteiligten. So ist zu klären, von welcher Seite der Bewertungsgegenstand festgelegt wird, wer die Auswahl und den Umfang von Aufnahmen festlegt. Die verschiedenen Interessen und Rollen können sich im Verlauf der Projekte verändern, sind also dynamisch zu verstehen. Es können unterschiedliche Erwartungen an die Zusammenarbeit bestehen und diese erschweren (Hauser und Mundwiler). Während es für die Erkenntnisinteressen und Fragestellungen durchaus möglich und wahrscheinlich ist, dass die verschiedenen Beteiligten je unterschiedliche Interessen und Rollen einbringen, die neben-

einander bestehen können, gilt dies für Analysen und Interpretationen nur eingeschränkt. Im Laufe der Projekte können Fragen wie die folgenden aufkommen: Welche Forschungsschritte sind notwendig, um die Fragen bearbeiten zu können (z.B. Einsatz von Video, Beschreibungen von linguistisch relevanter Systematik, Anfertigung von Transkripten)? Wie, wann und wozu werden Transkripte eingesetzt? Wer hat die Deutungshoheit über die Zielsetzung oder Interpretation von Situationen? Wie generalisierend sollen Aussagen über Einzelfälle hinaus getroffen werden? Solche und weitere Fragen sind projektspezifisch zu beantworten und schlagen sich unmittelbar in der Gestaltung der Beteiligungsrollen nieder. Wichtig scheint uns, sie präsent zu halten und gelegentlich (gemeinsam) zu reflektieren, um die gegenseitigen Erwartungen immer wieder realistisch einschätzen zu können.

2 Koordinaten: Bewertungsmaßstäbe und Daten

Als zentral hat sich theoretisch wie auch in den Beiträgen empirisch die Beschäftigung mit Zielen und Normen als Bewertungsgrundlage für *good practice* herausgestellt. Eine Schwierigkeit dabei ist, dass Ziele und Normen nicht immer leicht zu trennen sind (Vorweg 2021: 476-478; s. auch Bendel und Pick „Normen können gleichzeitig Ziele sein“). Um einer Differenzierung näher zu kommen, schlagen Gerwinski und Gerwinski neben gebrauchsbasierten und präskriptiven Normen als dritte Kategorie zielbezogene Normen vor, nach denen man sprachliches Handeln auf seine „*Eignung* als Mittel zur Erreichung des angestrebten Ziels“ (Gerwinski und Gerwinski, Herv. i.O.) bewertet.

Welche Normen und Ziele für die je untersuchten Daten relevant sind, muss jeweils individuell bestimmt werden. Das bedeutet, präskriptive Normen hinzuzuziehen, die meist schriftlich festgelegt sind, sowie gebrauchsbasierte und zielbezogene Normen zu rekonstruieren. Generell stellen sich bei der Ermittlung von Bewertungsgrundlagen die folgenden Fragen:

- Welche Ziele oder Normen lassen sich für die untersuchten Daten explizit finden (Textanalysen: Gesetze, Richtlinien, Vorgaben, Stellenbeschreibungen usw.)?
- Welche Ziele oder Normen lassen sich in den untersuchten Daten rekonstruktiv-analytisch finden (Gesprächsanalysen, Interviewanalysen)?
- Welche Norminstanzen (normsetzenden Autoritäten) kann man in einem Feld ausmachen (institutionelle Normautoritäten, Gerwinski und Gerwinski; gesellschaftliche Sozialisation, Dannerer)?

- Welche Sanktionen sind in einem Feld möglich und üblich? Wie werden unterschiedliche Arten von Ziel-/Normverfehlungen sanktioniert? (Wie) wird in den Analysen deutlich, dass Norminstanzen und Sanktionen für die untersuchten Daten eine Rolle spielen?
- Wem wird die Einhaltung der Normen bzw. Erreichung von Zielen kommunikativ zugeschrieben, wer macht seine/ihre Verantwortung dafür kommunikativ deutlich (internalisierte (eigene) normative Erwartungen, Wissen um normative Erwartungen anderer, Dannerer)?

Wir werden nachfolgend die verschiedenen Daten und Methoden zur Ermittlung von Bewertungsmaßstäben umfassend darstellen. Vorweggeschickt sei aber, dass es sich mit diesem Band als möglich und sinnvoll herausgestellt hat, nicht alle möglichen Bewertungsmaßstäbe gleichzeitig an Daten anzulegen, um die Komplexität solcher Projekte so reduzieren zu können, dass sie bearbeitbar bleiben (Abschnitt 5).

a) Welche Daten und Methoden können zur Ermittlung von Maßstäben für die Untersuchung verwendet werden?

Um Ziele und Normen zu ermitteln, die für ein untersuchtes Feld einschlägig sind, ist zu fragen, anhand welcher Daten und mit welchen Methoden dies möglich ist. Dazu haben sich in den Beiträgen die folgenden Methoden und Daten bewährt. Generell sind dies schriftliche oder mündliche Aussagen aus der Praxis zu Normen und Zielen in einem Feld oder analytische Rekonstruktionen von Normen und Zielen anhand von Daten (s. auch Brünner und Pick 2020):

- Textanalysen lassen schriftliche Normen und Ziele erkennen (z.B. Gesetze, Leitlinien, Sprachleitfäden usw.). In schriftlichen Aussagen finden sich eher explizite und formelle Normen und Ziele (Gerwinski und Gerwinski). Solche Normen mussten in den Beiträgen in diesem Band meist weiter operationalisiert werden, um direkt für Analysen von Gesprächen verwendet werden zu können (Grigorieva, Kliche und Pick, Schwarze, Bendel und Pick). Ebenfalls schriftlich können Aussagen einzelner PraktikerInnen vorliegen, die zu einem bestimmten Ziel oder einer Norm Auskunft geben (Reinecke).
- Befragungen und Interviews eignen sich, um verschiedene Normtypen und Ziele in einem Feld zu beleuchten und um Vorstellungen von good practice und deren Geltungsansprüche zu explizieren und zu elizitieren (Dannerer). Sowohl formelle, explizite Normen als auch implizite, diffuse oder widersprüchliche Vorstellungen können so ermittelt werden (Dannerer). Interviews bieten den Vorteil, dass man die „Granularität der Beschreibung“

durch die Fragestellung anpassen kann, also vertieft nachfragen oder Widersprüche diskutieren kann (Dannerer). Dies ist allerdings vom Zweck der Interviews abhängig und davon, ob sie in (zeitlichem) Zusammenhang mit den Gesprächen geführt werden, die auf *good practice* hin untersucht werden (Dannerer). In Interviews kann auch gezielt die Reflexion vergangener (kritischer) Kommunikationssituationen der Interviewten angesteuert werden (Selbstwahrnehmung und Reflexion über eigenes sprachliches Handeln, auch in Verbindung mit erzielten Resultaten, Dannerer). Dies scheint vor allem für institutionelle Kommunikation wichtig, in der Agenten immer wieder ähnliche kommunikative Anforderungen haben, und man davon ausgehen kann, dass sie mit der Zeit erfahrungs- und reflexionsbasiert ihre Handlungsroutinen weiterentwickeln. Interviews können inhaltsanalytisch ausgewertet werden, aber auch qualitativ-rekonstruktiv (Dannerer, Schwarze). Schriftliche Befragungen können ebenfalls individuell durchgeführt werden (Reinecke). Auch schriftliche Befragungen können sich unmittelbar auf bestimmte Gespräche beziehen oder genereller *good practice* erfragen (Reinecke).

– Partizipative Forschung liefert sehr differenzierte Einblicke in die Ziel- und Normvorstellungen der untersuchten Praxis, weil sie mehrfach im Verlauf des Forschungsprozesses erhoben werden können und sowohl in Form von Interviews als auch in Auseinandersetzung mit konkreten Gesprächsdaten elizitiert werden können. Dabei kann unter Umständen auch konkretes Handeln, das die PraktikerInnen als *good* empfinden, elizitiert werden bzw. Vorschläge aus der Forschung diskutiert werden (Hauser und Mundwiler). Partizipative Forschung lässt in der Regel zunächst individuelle Normen und Ziele erkennen (Hauser und Mundwiler) und kann daher häufig nur ein fragmentarisches Bild liefern, das zudem von Selbst- und Fremdpositionierungen geleitet sein kann (Dannerer).
– Rekonstruktion von handlungsleitenden Zielen und Normen in Gesprächen selbst eignen sich vor allem dazu, implizite Ziele und Normen zu erkennen, und dazu, die für die untersuchten Daten faktisch einflussreichen Ziele und Normen (und deren Konflikte) zu erkennen. Ein typisches analytisch-rekonstruktives Ergebnis sind Normalformen, also Handlungsschemata und kommunikative Aufgaben, aber auch Handlungsmuster. Da solchen Normalformen die Ziele und Zwecke eingeschrieben sind, die damit bearbeitet werden sollen, sind auch diese ein Ausgangspunkt für die Ermittlung von Bewertungsgrundlagen. Auch Interviews können interaktionsanalytisch auf implizite Ziele und Normen untersucht werden (Dannerer)
– Analysen der Reaktionen auf Normverstöße in den Gesprächen eignen sich unter Umständen, um verschiedene Normtypen zu differenzieren. Die

Befolgung oder Verletzung gebrauchsbasierter Normen bemisst sich an der Angemessenheit sprachlichen Handelns. Bei Befolgung oder Verletzung präskriptiver Normen wird ein Handeln als richtig oder falsch bewertet. Zielbezogene Normen hingegen müssen an ihrer Wirkung, also ihrer Eignung als Mittel, bemessen werden (Gerwinski und Gerwinski). Gerwinski und Gerwinski gehen zudem davon aus, dass Abweichungen von gebrauchsbasierten Normen eher mit implizit negativen Wertungen sanktioniert werden und rekonstruktiv ermittelt werden müssen, während die Einhaltung präskriptiver und zielbezogener Normen explizit eingeklagt werden kann. Normverstöße und Reaktionen darauf sind empirisch ein wichtiger Ansatz zur Ermittlung und Differenzierung von Normen.

Die mit den genannten Methoden ermittelten Normen und Ziele, die in einem bestimmten Feld eine Rolle spielen, sollten immer auch auf mögliche Konflikte hin betrachtet und verglichen werden, weil gerade konfligierende Ziele und Normen eine wesentliche Rolle für *good practice* spielen (s. Abschn. 4).

b) Welche Ziele und Normen werden als Bewertungsmaßstäbe für *good practice* angelegt?

Analysen von Zielen und Normen dienen methodisch dazu, Bewertungsmaßstäbe zu entwickeln, die in einem bestimmten Feld relevant sind und an denen konkrete Resultate von Gesprächen bemessen werden können. Betrachten wir, auf welche Ziel- und/oder Normtypen die einzelnen Beiträge in diesem Band konkret zurückgreifen und welche weiteren Ergebnisse sich daraus für die Bewertungsmaßstäbe von *good practice* ergeben.

– Gesellschaftliche Normen. Dannerer arbeitet heraus, dass Normvorstellungen aus unterschiedlichen Quellen stammen, u.a. aus der Primärsozialisation und der Interaktion mit Peers. Dabei dürfte es sich um Normen handeln, die gesellschaftlich einen relativ weiten Skopus haben, wie etwa die von Dannerer untersuchte Varietätenwahl. Solche Normen spielen überinstitutionell eine Rolle, wenngleich dasselbe sprachliche Handeln in verschiedenen institutionellen Kontexten nicht immer gleich bewertet werden muss.
– Gesetze. Gesetze sind im Vergleich zu allgemeinen gesellschaftlichen Normen immer schriftlich kodifiziert. Sie können gesellschaftlich ebenfalls einen sehr weiten Skopus haben (z.B. Verfassungen) und sind als Bewertungsgrundlage für Kommunikation in der Regel für spezifische Institutionen mit der je spezifischen Gesetzgebung relevant (Schule: Grigorieva, Hauser und Mundwiler, Hochschule: Schwarze, Betreuung: Kliche und Pick, Gleichbe-

rechtigung Reinecke). Sie eignen sich als Bewertungsgrundlage, weil sie verbindlich und sanktionierbar sind und damit einflussreich für das konkrete institutionelle Handeln. Nachteilig ist, dass sie in der Regel eher global erwünschtes Handeln benennen, also für Analysen weiter operationalisiert werden müssen, wie die genannten Beiträge zeigen.

- Institutionelle oder organisationale Richtlinien, Normen oder Zielsetzungen. Die meisten Beiträge berücksichtigen institutionelle Ziele und Normen, zum Teil auch organisationale. Knerich et al. und Spranz-Fogasy et al. nennen therapiewissenschaftliche Ziele, Hauser und Mundwiler erheben die pädagogischen Ziele der Lehrpersonen, Schwarze erhebt die pädagogischen und curricular-bildungsbezogenen Ziele der Lehrpersonen, Reinecke zieht Unternehmensleitbilder oder Stellenausschreibungen hinzu und Bendel und Pick organisationale Gesprächsleitfäden. Reinecke konsultiert auch Emails mit Aussagen zu Normvorstellungen. In Institutionen, vor allem in konkreten Organisationen, sind auch die normsetzenden Instanzen zu berücksichtigen (Gerwinski und Gerwinski).
- Wissenschaftliche Studien zu Norm-/Zielkonflikten. In einigen Beiträgen wird auf wissenschaftliche Ergebnisse (zum Teil auch quantitative) zurückgegriffen, die Zielkonflikte in den untersuchten Feldern aufzeigen (Grigorieva, Reinecke, Hauser und Mundwiler, Bendel und Pick).
- Individuelle Normen und Ziele. Diese werden in den Beiträgen dieses Bandes vor allem von Dannerer (zur Varietätenwahl) und von Hauser und Mundwiler (zur Rolle der Lehrperson im Klassenrat) herangezogen. Schwarze erhebt solche individuellen Ziele etwas generalisiert in Fokusgruppendiskussionen, kann diese aber an konkretes Gesprächsverhalten der befragten Personen rückbinden, weil sie dieselben Personen befragt hat, die sie auch aufgezeichnet hat. Individuelle Normen und Ziele lassen sich sehr konkret auf das Gesprächsverhalten der untersuchten Person beziehen (Hauser und Mundwiler) und können Besonderheiten in Gesprächen klären helfen. Die Herausforderung ist hier die Generalisierbarkeit. Individuelle Normen und Ziele reflektieren allerdings nicht selten Vorstellungen, die auch überindividuell gelten können. Insofern können individuelle Ziele und Normen eine geeignete Brücke zwischen (überindividuellen, institutionellen und gesellschaftlichen) Normen und dem konkreten Gesprächsverhalten sein, die man in ihrer Granularität (Dannerer) zur Fragestellung passend erheben kann.

Die Beiträge in diesem Band lassen vermuten, dass sich Normen und Ziele aus den genannten Quellen unterschiedlich stark in den Gesprächen niederschlagen. Während in Arbeiten aus der Angewandten Gesprächsforschung häufig institutionelle und individuelle Normen und Ziele analytisch rekonstruiert werden

können, wird selten auf Probleme hingewiesen, die durch allgemeine gesellschaftliche oder allgemeine gesetzliche Normen entstehen. Unter Umständen liegt das daran, dass Verstöße gegen solche allgemeinen Normen weniger explizit im Gespräch sanktioniert werden (Gerwinski und Gerwinski). Zusätzlich ist denkbar, dass solche Normen und Ziele eher dann expliziert werden, wenn es zu Konflikten kommt, z.B. in der interkulturellen Kommunikation (Bührig 2009).

Mit dem Wissen über Ziele und Normen kann das, worauf sich eine Bewertung als „*good*" bezieht, nun konkreter bestimmt werden (vgl. die Liste der Bewertungsgegenstände unter 1). Das bedeutet also, die Bewertungsgrundlagen und den Bewertungsgegenstand zusammenzubringen. In den Beiträgen in diesem Band werden die Bewertungsgegenstände entlang folgender konkreterer Bewertungsmaßstäbe bewertet:

- *Situations- und adressatenangemessene* Varietätenverwendung im Tourismus bzw. an der Hochschule (Dannerer)
- *Zufriedenstellende* Bearbeitung von Kundenanliegen im Callcenter (Bendel und Pick)
- *Unterstützendes* sprachlich-kommunikatives Verhalten der Lehrperson während Klassenratsgesprächen (Hauser und Mundwiler)
- *Produktives* Feedbackgeben und -nehmen ermöglichen, das niemanden vorführt und gleichzeitig Lerngelegenheiten (fachlich, analytisch) schafft (Schwarze)
- *Differenziertes und realistisches* Aufklären über die Leistungen der SchülerInnen im Elterngespräch (Grigorieva)
- *Ermöglichung* einer ausführlichen (wenn möglich narrativen) Darstellung eigenen Erlebens im narrativen Interview (Knerich et al.)
- *Ermöglichung* bewusster Reflexion unzugänglicher Erfahrungen, Erkennen der Ursachen, alternativer Wahrnehmungs- oder Handlungsweisen in der Psychotherapie (Spranz-Fogasy et al.)
- Sprachliche Bewertungen *unter Berücksichtigung von Gleichbehandlungsnormen* in der Werbeagentur (Reinecke)
- *Selbstbestimmung und Unterstützung* bei der Entscheidungsfindung in der rechtlichen Betreuung (Kliche und Pick)

c) Welche strukturelle Gesprächseinheit wird fokussiert?

Kennt man nun relevante Bewertungsmaßstäbe für das zu untersuchende Phänomen in einem institutionellen Feld, kann als nächstes festgelegt werden, welche strukturelle Gesprächseinheit für die Bewertung fokussiert wird. In diesem Band werden die untersuchten Einheiten teilweise aus forschungspraktischen

Gründen festgelegt, um die Analyse handhabbar zu machen (s. Abschnitt 5), in den meisten Fällen aber ergeben sich die untersuchten strukturellen Einheiten durch die Fragestellung (hier sortiert von klein nach groß):

– Einzelne sprachliche Ausdrücke innerhalb von Bewertungssequenzen (Reinecke)
– Sequenzen innerhalb der Therapie, die mit Fragen eingeleitet werden (Spranz-Fogasy et al.)
– Fokus auf bestimmte Passagen (funktional, thematisch) innerhalb der Gespräche: Fokus auf Entscheidungskomplexe (Kliche und Pick), Gesprächsanfänge (Knerich et al.), Fokus auf Feedbackprozesse (Schwarze)
– Komplette Gespräche: Callcenter Gespräche (Bendel und Pick), Klassenratsgespräche (Hauser und Mundwiler), Elternsprechtagsgespräche (Grigorieva)

Insgesamt können also je unterschiedliche sprachlich-kommunikative Einheiten der Bewertung zugrunde gelegt werden. Die Wahl der untersuchten Gesprächseinheit richtet sich nicht nur nach dem Bewertungsgegenstand und dem Erkenntnisinteresse, sondern wird auch durch die angelegten Bewertungsmaßstäbe mitbestimmt. Daher wird diese methodische Weichenstellung erst im Anschluss an die Ermittlung von Bewertungsmaßstäben möglich sein. Praktisch wird sie sich bis dahin im Laufe der Analysen immer genauer herauskristallisieren.

3 Analysen: Gelungenes Resultat und welche good practice(s) dazu geführt hat/haben

a) Wie wird der Maßstab für die Analyse operationalisiert? Was gilt als ein gelungenes Resultat (Zielerreichung / Normerfüllung)?

Die im Forschungsprozess gewonnenen einschlägigen Bewertungsmaßstäbe müssen jeweils so operationalisiert werden, dass sie für die Beurteilung konkreten sprachlichen Handelns zu verwenden sind. Das bedeutet, für die je gefundenen Bewertungsmaßstäbe (Ziele und Normen) genau zu definieren, woran man in den untersuchten Daten bzw. im untersuchten Feld erkennt, dass sie erreicht wurden. Dieser Schritt ist methodisch grundlegend, um überhaupt in den untersuchten Daten konkret bestimmen zu können, wann bzw. ab wann etwas gelingt. Um *good practice* zu finden, sind also zuerst Resultate zu identifizieren, die gemessen an Bewertungsmaßstäben als gelungen gelten können, weil sie die Ziele und Normen erfüllen. Dies ist in der Regel nur in Abstimmung mit der Praxis möglich.

In diesem Band findet sich eine solche Bestimmung von gelungenen Resultaten in vielen Beiträgen:

- Knerich et al. messen Gelingen daran, dass die Jugendlichen eine ausführliche, wenn möglich narrative, Darstellung liefern.
- Hauser und Mundwiler messen Gelingen daran, ob es zu einer Passung zwischen den Zielen der Lehrperson und dem beobachtbaren Handeln kommt, konkret z.B. wenn die SuS im Klassenrat selbst bestimmen und die Lehrerin wenig steuert.
- Schwarze misst Gelingen an möglichst umfangreicher Partizipation der Studierenden, insbesondere an Interaktivität, Bezugnahmen auf andere Feedbacks und auf das Auswertungsobjekt und Wissensarbeit.
- In der rechtlichen Betreuung messen Kliche und Pick Selbstbestimmung daran, ob die Betreuten ihre Wünsche und Themen einbringen können, ob KlientInnen die Deutungshoheit über ihre Angelegenheiten haben und ob das vom Betreuer eingebrachte Wissen sich an den Entscheidungsprozessen der KlientInnen ausrichtet.
- Reinecke misst Gelingen beim Bewerten bezogen auf Gleichberechtigung daran, ob Männer und Frauen mit den gleichen Bewertungsmaßstäben gemessen werden.
- Spranz-Fogasy et al. messen Gelingen in der Psychotherapie am Grad der kommunikativen Kollaboration und veränderten Widerstandshaltung von PatientInnen.
- Bendel und Pick messen Gelingen am (Über)treffen der Kundenerwartungen bei der Bearbeitung ihrer Anliegen.

Resultate können ihrerseits also kommunikatives Handeln sein und müssen nicht immer ausschließlich praktische Ergebnisse oder Folgen von Handeln sein. Wir sehen in der Übersicht, dass fast alle gewünschten Resultate so formuliert sind, dass sie innerhalb des Gesprächs zu beobachten sind. Wünschenswert für künftige Forschung wäre es, noch stärker auch Folgen zu berücksichtigen, die sich erst nach den Gesprächen zeigen. Dies würde es erforderlich machen, Projekte von Beginn an langfristiger anzulegen, um etwa mehrere Gespräche und auch praktische Resultate (und nicht nur kommunikative) einzubeziehen.

Welche Resultate als gelungen angesehen werden können, ist also grundsätzlich aus den einschlägigen Zielen und Normen (Abschn. 2) abzuleiten und muss als eigener Schritt im Forschungsprozess operationalisiert werden. Vermutlich ist eine Definition von gelungenen Resultaten nicht allein aus Forschungsperspektive möglich, sondern sollte unter Berücksichtigung der Einschätzung aller Beteiligter der Praxis getroffen und mit diesen diskutiert werden.

Analytisch haben die Beiträge in diesem Band für den Abgleich mit Normen und Zielen die folgenden Möglichkeiten verfolgt, um die beobachteten Resultate auf ihren Grad an Gelingen einzuschätzen:
- das globale Gelingen und die Orientierung an der Normalform (Bendel und Pick, Grigorieva, Schwarze)
- die Reaktionen der GesprächspartnerInnen im Gespräch (in allen Beiträgen berücksichtigt)
- Bewertungen der PraktikerInnen selbst anhand ihrer eigenen Explikation von Zielen und Interessen, zunächst einzelfallorientiert (Hauser und Mundwiler, Knerich et al., Kliche und Pick, Schwarze)
- Reflexion von nicht gelungenen Resultaten und den dennoch guten Ansätzen darin (Gleichzeitigkeit von Gelingen und Nichtgelingen) (Kliche und Pick, Grigorieva)

Wie bereits festgestellt, ist es nicht *ein* Ziel oder *eine* Norm, die maßgebend für die Bewertung von Gesprächen ist, sondern es sind jeweils unterschiedliche, die nicht selten miteinander konfligieren. Dies gilt es bei der Bestimmung von gelungenen Resultaten im Hinterkopf zu behalten. Denn das bedeutet, dass gelungene Resultate durchaus auch vorliegen können, wenn bestimmte Ziele nicht oder nur zum Teil erreicht werden. Es wird also bei der Frage nach Gelingen immer auch darum gehen, die Bewertungsmaßstäbe in Auseinandersetzung mit den Daten weiter zu konkretisieren. Beispiele aus den Beiträgen in diesem Band sind die folgenden:
- Zur Varietätenwahl geben Befragte solche Verhältnisse selbst an und quantifizieren sie sogar (20 % Authentizität, also dialektale Unverständlichkeit, und 80 % Verständlichkeit, Dannerer)
- Handeln der Lehrperson im Elternsprechtagsgespräch ist gelungen, auch wenn die Ziele der Lehrperson nicht gänzlich erreicht wurden und sie mehrere Anläufe brauchte (Grigorieva)
- Callcenter-Service ist gelungen, wenn KundInnen positiv reagieren, aber Unternehmensnormen nicht eingehalten werden (Bendel und Pick)

Gerade solche Abwägungen von konfligierenden, aber gleichzeitig zu realisierenden Zielen dürfte sich als eine zentrale Weiche im Forschungsprozess zu *good practice* darstellen. Es kommt dabei nicht darauf an, solche Verhältnisse des Ziel- bzw. Normenausgleichs endgültig festzulegen. Vielmehr geht es darum, überhaupt festzustellen, welche Ziele und Normen miteinander vereinbart werden müssen und in welchen Ausgleichsverhältnissen typischerweise gelungene Resultate zu erwarten sind. Genaue Abwägungen können anhand von Einzelfällen vorgenommen werden.

Es ist wahrscheinlich, dass unterschiedliche Beteiligte (aus der Praxis, aber auch der Wissenschaft) zu unterschiedlichen Einschätzungen eines richtigen Verhältnisses verschiedener Ziele/Normen kommen. Methodisch geht es also in erster Linie darum, relevante Normen und Ziele zu identifizieren und deren mögliche Relationen zueinander offenzulegen, um so die mit bestimmtem Handeln erzielten Resultate überhaupt einer bewertenden Diskussion zugänglich zu machen.

Bewertungen stellen sich also einmal mehr als eine grundsätzlich relationale Angelegenheit heraus. Gemessen an denselben Maßstäben kann ein Resultat in unterschiedlichen Feldern unterschiedlich bewertet werden oder es wird in demselben Feld von Beteiligten unterschiedlich bewertet. Zudem relativieren sich Maßstäbe mit der Betrachtung von konkreten Daten, weil sie in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden können und sich damit manche faktisch als zentraler als andere herausstellen. Oder, um mit Klotz (2019: 70) zu sprechen:

All dies verweist darauf, wie sehr Orientierung und Verortung von Maßstäben und Vergleichen abhängt und wie sehr die Maße wiederum auf das Vergleichen zurückwirken. In der Folge durchdringen die Maßstäbe und die Maße das Werten, wie immer es auch aussehen und wozu es dienen mag, und ebenso seine Funktion. Dabei zeigt sich überdies, dass das Verhältnis von Maß und Maßstab gewissermaßen ein „Henne-Ei-Verhältnis" ist: Das Finden eines Maßes generiert geradezu den Maßstab, und Maßstäbe generieren weitere Maße.

b) Wie wird vorgegangen, um *good practice* zu identifizieren?

Sobald ein Spektrum gelungener Resultate festgestellt wurde, folgt der methodische Kernschritt im Forschungsprozess zu *good practice*: Die Frage danach, welche(s) sprachlich-kommunikative(n) Verfahren zu diesem Resultat geführt hat/haben.

In fast allen Beiträgen wird deutlich, dass *bad practice* oder gar die Umkehr von *bad practice* <u>*kein*</u> geeigneter Ausgangspunkt für die Bestimmung von *good practice* darstellt.

Für Aussagen zu *good practice* gilt es also, gezielt *good practice* analytisch aufzufinden. „Generalisierende Aussagen zu good practice sind als Wirkhypothesen über gelingendes sprachliches Handeln zu formulieren." (Brünner und Pick 2020: 81). Dazu haben sich in den Beiträgen dieses Bandes grundsätzlich zwei verschiedene Methoden herauskristallisiert, mit denen zu *good practice* zu gelangen ist:

– Ausgehend von gewünschten Resultaten (s. oben) im Gespräch nach sprachlich-kommunikativen Verfahren suchen, die das Entstehen der gewünschten

Resultate gefördert haben (Knerich et al., Bendel und Pick, Grigorieva, Hauser und Mundwiler; Kliche und Pick, Schwarze). Alle Verfahren, die das gewünschte Resultat fördern, sind *good practice*.

  - Vorteil: Verschiedene sprachlich-kommunikative Verfahren gelangen als *good practice* in den Blick.
  - Nachteil: Durch die analytische Öffnung auf verschiedene Verfahren wird sich erst mit vielen Analysen die Leistung einzelner Verfahren für das Resultat allmählich herausstellen.

– Ausgehend von einem bestimmten sprachlich-kommunikativen Mittel gezielt dessen Resultate ermitteln (Spranz-Fogasy et al. fokussieren Fragen, Reinecke fokussiert Bewertungen). Sodann Resultate des Mittels und gewünschte Resultate miteinander vergleichen. Diejenigen Mittel, die gewünschte Resultate hervorrufen, sind *good practice*.

  - Vorteil: relativ schnelle Ermittlung von Verfahren als good practice.
  - Nachteil: Nicht alle möglichen sprachlich-kommunikativen Verfahren, die in einem Fall zu good practice führen, werden analytisch einbezogen.

Aus unserer Sicht ist es methodisch sinnvoll, a) und b) zu kombinieren. Also breit nach möglichen Verfahren zu suchen, die als *good practice* gelten können und ebenfalls einzelne Verfahren auf deren Wirkungen hin in den Blick zu nehmen. Beides sollte in Diskussion mit der untersuchten Praxis stattfinden, weil diese häufig durch viel Gesprächserfahrung intuitiv die Güte bestimmter sprachlicher Verfahren einschätzen kann. Auf diese Weise werden sich mit ausreichend Analysen bestimmte sprachlich-kommunikative Verfahren als *good practice* für ein bestimmtes Untersuchungsfeld herausstellen (s. dazu konkret den folgenden Abschnitt).

4 Generalisierungen von good practice

Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren haben zum erwünschten Ergebnis geführt? Welche Verfahren lassen sich als *good practice* generalisieren?

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu *good practice*, also „Formen oder Strategien sprachlichen Handelns, die in ihren interaktiven Wirkungen erfolgreich sind“ (Brünner und Pick 2020: 80), zusammengestellt, die in diesem Band

herausgearbeitet wurden. Die Beiträge in diesem Band haben gezeigt, dass es sehr unterschiedliches sprachliches Handeln auf verschiedenen sprachlichen Ebenen sein kann, das als gut bewertet werden kann. Insofern können wir in Anbetracht der vielen sehr verschiedenen *practices*, die hier einer Bewertung unterzogen wurden, festhalten, dass wir den Begriff der Practice sehr breit gebrauchen: Es geht um „menschliche Aktivitäten in ihren situierten Kontexten" (Deppermann et al. 2016: 4). Wir können die Ergebnisse hier nicht im Detail wiedergeben, dafür verweisen wir auf die Einzelbeiträge, sondern möchten uns auf eine übersichtliche Zusammenschau beschränken, die vor allem vergleichbare Ergebnisse zeigt und in Richtung erster, vorsichtiger Generalisierungen deuten kann.

– Das Sich Einstellen auf das Gegenüber und die situativen Erfordernisse scheint ein wesentliches Verfahren für *good practice* zu sein. Dieses arbeiten Knerich et al. in ihren Analysen sehr genau heraus (vgl. auch Vorweg 2021: 482-484). Auch bei Spranz-Fogasy et al. spielt das Sich Einstellen eine wesentliche Rolle beim Einsatz von Fragen, die auf die je aktuellen Erfordernisse im Gespräch angepasst eingesetzt werden. Während Knerich et al. ein Sich Einstellen auf die Gesprächsdynamik und damit die Intonation ebenso wie narrative Schwerpunkte beziehen, fassen Spranz-Fogasy et al. ein solches Sich Einstellen stärker funktional in dem Sinne, dass diejenigen Fragen an den Stellen im Gespräch eingesetzt werden, an denen sie die je aktuell gewünschte Wirkung erzielen. Kliche und Pick stellen die Anpassungsleistung bezogen auf das Wissen, die Geschwindigkeit und die Relevanzen der KlientInnen heraus. Grigorieva verweist auf das flexible Anpassen der eigenen (Überzeugungs-)Strategie bezogen auf die Reaktionen des Gegenübers. Ebenfalls ist das Sich Einstellen bei der Varietätenwahl entscheidend (Dannerer). Auch Gerwinski und Gerwinski weisen in diesem Sinne generell auf die Situationsbewusstheit und Anpassungsfähigkeit hin, die es für die Ausbildung einer kommunikativen Vollkompetenz braucht.

Das Sich Einstellen als Verfahren für *good practice* ist an sich keine überraschende Erkenntnis. Die Leistung linguistischer Analysen ist es hier, genau herausarbeiten zu können, auf welcher sprachlich-kommunikativen Ebene ein Sich Einstellen besonders wirkungsvoll ist und welcher der Gesprächsbeteiligten sich auf wen einstellen sollte. Dass dies im Einzelfall sehr unterschiedliche Verfahren sind, die jeweils relevant werden, zeigen die Beiträge in diesem Band eindrucksvoll.

Konfligierende Ziele priorisieren. Als ein für *good practice* entscheidender Faktor hat sich der Umgang mit Ziel-/Normkonflikten herausgestellt. Der Umgang mit konfligierenden Zielen scheint auf zwei Arten möglich zu sein:

- Indem konfligierende Ziele/Normen ausgeglichen, also in einem bestimmten Verhältnis gemeinsam bearbeitet und dabei priorisiert werden. Beispiele sind die Folgenden:

  - Je nach Gegenüber sprachlich Verständlichkeit und gleichzeitig etwas Authentizität bei der Varietätenverwendung herstellen (Dannerer).
  - Wichtige Themen ausführlich und in mehreren Schleifen bearbeiten, auch wenn das Gespräch dadurch etwas länger wird und andere Themen nur kürzer behandelt werden können (Grigorieva).
  - Im Callcenter Zusatzleistungen anbieten und Kunden umfassend beraten und dafür entgegen der Institutionsvorgaben mehr Zeit aufwenden (Bendel und Pick).

- Indem konfligierende Ziele/Normen getrennt voneinander (nacheinander) bearbeitet werden oder manche Ziele aufgegeben werden. Beispiele sind die Folgenden:

  - TherapeutInnenen stellen sich auf die Erzählweise ihrer KlientInnen ein, ohne eigene Prioritäten zu setzen (Knerich et al.).
  - TherapeutInnen verwenden Strategien (Fragen), die nicht mit dem (damit konfligierenden) Normenspektrum der untersuchten Therapieform übereinstimmen (Spranz-Fogasy et al.), aber die gewünschten Funktionen erfüllen.
  - Interaktion (Rückfragen usw. des Feedbacknehmenden) in Feedbackgesprächen zulassen, obwohl das den vorgegebenen Normen widerspricht (Schwarze).
  - Werbeagenturvorgesetzte bewerten Männer und Frauen anhand derselben Maßstäbe und nicht anhand individueller (damit konfligierender) Bewertungskriterien (Reinecke).

Ziel- und Normkonflikte sind als ein wesentlicher Faktor für *bad practice* immer wieder festgestellt worden (Einleitung i.d.B.) und sie scheinen in Interviews kaum erkennbar, weil sie wenig explizit angesprochen werden (Dannerer). Insofern gilt es, solche Konflikte sehr genau (rekonstruktiv) zu bestimmen und analytisch Beispiele für den gelungenen Umgang mit solchen Konflikten zu finden. Ziel- und Normkonflikte bzw. generell Ziele und Normen können und sollten aus linguistischer Sicht auch kritisch diskutiert werden. Nicht alle Konflikte sind kommunikativ zu lösen, sondern es müssen manchmal auch die Rahmenbedingungen angepasst werden (s. unten).

– Positionierungen und das Zuschreiben von epistemischer Autorität angepasst an die Ziele und Zwecke der Situationen scheint ein weiteres Verfahren für *good practice* zu sein. Knerich et al. zeigen, dass es hilfreich ist, den Jugendlichen epistemische Autorität zuzuschreiben und sie als kompetente Gesprächspartner zu positionieren, Kliche und Pick zeigen, dass es hilfreich ist, KlientInnen Deutungshoheit über die Richtigkeit ihrer Lebensweisen und Wünsche zu gewähren, Schwarze zeigt, dass den Studierenden von der Lehrperson epistemische Autorität über die Bewertungen gegeben wird.

Diese Kategorie gelingender Verfahren zielt auf Aushandlungen bezüglich Rollen und sozialer Identitäten und Positionierungen. Wie die Ergebnisse in diesem Band zeigen, scheint *good practice* darin zu liegen, Klarheit und Eindeutigkeit in sozialen Positionierungen zu schaffen, wenngleich dies häufig mit einer Fokussierung auf bestimmte Ziele zugunsten anderer einhergehen muss (z.B. Fokus auf KlientInnen, ohne etwaige eigene Interessen zu verfolgen). Auf dieser Ebene sind in gesprächslinguistischen Analysen zu institutioneller Kommunikation häufig Probleme festgestellt worden, die sich durch schwer oder nicht zu vereinbarende institutionelle Rollenanforderungen ergeben.
– Orientierung an Normalformen scheint sich trotz der an manchen Stellen genannten Schwierigkeiten (Einleitung i.d.B, Pick und Meer 2018: 205-206) als *good practice* herauszustellen, zumindest in einer ersten Annäherung und wenn die in der Normalform enthaltenen Probleme berücksichtigt werden. Bendel und Pick arbeiten *good practice* über eine Übererfüllung der Normalform heraus, auch Grigorieva und Schwarze argumentieren mit der Erfüllung der Normalform.

Als Normalformen lassen sich jene Handlungsroutinen rekonstruieren, die sich für kommunikative Probleme in der Praxis bereits als Lösungen entwickelt haben. Insofern bieten sie Anhaltspunkte für *good practice*. Verbunden damit scheint es sich als *good* herauszustellen, wenn diese Normalformen auch metakommunikativ eingeführt werden (Schwarze, vgl. auch Menz et al. 2008: 120-128). Kritisch ist hier anzumerken, dass es eher die AgentInnen von Institutionen sind, die die Normalformen bestimmen, und damit auch deren Ziele prioritär in die Normalformen einfließen. Dieser Umstand der etwas einseitigen (Verteilungs- und Verfügungs-)macht ist in empirischen Arbeiten zur institutionellen Kommunikation häufig beschrieben und kritisiert worden und ist Ursache für viele Probleme (*bad practice*), die empirisch beschrieben sind. Zudem ist die Normalform nicht immer relevant. Nicht in allen Beiträgen in diesem Band spielt die Normalform eine Rolle. Ob und wozu sie einbezogen wird, hängt auch mit der Fragestellung und der untersuchten sprachlichen Einheit zusammen.

– Anpassung von Rahmenbedingungen von Gesprächen erarbeiten Hauser und Mundwiler in Zusammenarbeit mit der Praxis (Lehrperson steuert Klassenrat im Vor- und Nachfeld, nicht aber in der Interaktionssituation).

Die Anpassung von Rahmenbedingungen, die strukturelle Probleme hervorrufen, wird bereits lange in vielen Studien aus der Angewandten Gesprächsforschung vorgeschlagen. Immer dann, wenn analytisch Probleme festgestellt werden, die nicht kommunikativ, sondern nur strukturell zu lösen sind. Solche *good practice* scheint immer dann angezeigt, wenn sich zentrale Ziele inter- oder innerpersonell nicht vereinbaren lassen.

5 Abschließende Bemerkungen und künftige Perspektiven: Komplexitätsreduktion, um Projekte zu *good practice* forschungspraktisch bearbeitbar zu halten

Wir haben mit diesem Band das Ziel verfolgt, die Theoriebildung und Methodenentwicklung zur Forschung zu gelingender Kommunikation voranzubringen. Die Übersicht, die wir in diesem Kapitel gewonnen haben, zeigt, welche verschiedenen und komplexen theoretischen und methodischen Fragen sich stellen, wenn man Kommunikation bewerten möchte. Bereits in ersten methodischen Überlegungen in dieser Richtung ist deutlich geworden, dass solche Forschung relativ aufwändig und komplex ist (Brünner und Pick 2020: 94). Komplexität ist wohl in allen wissenschaftlichen Projekten zu erwarten, zumal, wenn sie sich mit authentischen Kommunikationsdaten beschäftigen. Für Fragen des Bewertens scheint der Aufwand und die Komplexität allerdings noch weiter verschärft, weil nicht nur mitvielschichtigen institutionellen Gesprächsdaten gearbeitet wird, sondern weil zusätzlich Daten zur Ermittlung von Bewertungsmaßstäben hinzugezogen und ausgewertet werden müssen, und weil sich Bewertungsmaßstäbe je nach Beteiligtenrolle oder -gruppe unterscheiden. Dies macht eine Kooperation mit der untersuchten Praxis notwendig, was sehr zeitaufwändig ist und viele Abstimmungen notwendig macht.

Daher möchten wir dieses Kapitel damit abschließen, Hinweise zusammenzustellen, die der Reduktion dieser Komplexität dienen. Die Beiträge zeigen dazu verschiedene Möglichkeiten.

Eine Möglichkeit zur Komplexitätsreduktion ist es, sich auf die Ermittlung von Ziel- und Normvorstellungen in einem bestimmten Feld zu konzentrieren.

Das bedeutet etwa, Interviews zu führen oder andere Bewertungsgrundlagen zusammenzustellen und auszuwerten, ohne die Ergebnisse unmittelbar auf Gesprächsdaten zu beziehen und darin *good practice* zu ermitteln (Dannerer).

Auf Basis der empirischen Beiträge zeigen sich drei Dimensionen, in denen eine solche Komplexitätsreduktion möglich und sinnvoll ist: Die Bewertungsmaßstäbe, die fokussierten Daten und die Beteiligten.

Reduktion kann vorgenommen werden, indem Bewertungen zunächst auf die zentralen Bewertungsmaßstäbe konzentriert werden. Die Liste der in diesem Band verfolgten Bewertungen (s. Abschnitt 2) macht dies deutlich. Kein Beitrag untersucht seinen Gegenstand umfassend auf Gelingen hin, sondern alle nähern sich jeweils anhand von Fokussierungen an Fragen der Bewertung. Dies wird deutlich, wenn man diejenigen Bewertungsmaßstäbe anschaut, die jeweils *nicht* berücksichtigt wurden, aber möglich gewesen wären, z.B.:

– So hätte man als *good* in der Callcenter-Kommunikation anstelle der zufriedenstellenden Anliegensbearbeitung (Bendel und Pick) auch das Verkaufen möglichst vieler weiterer Dienstleistungen in den Blick nehmen können.
– Auch in der Tourismusinteraktion (Dannerer) hätte anstatt der Varietätenwahl ebenfalls das Verkaufen von touristischen Dienstleistungen oder die Anliegensbearbeitung bewertend untersucht werden können.
– Reinecke hätte statt seines Fokus auf die Gleichberechtigungdas Bewertungshandeln in Schulterblickgesprächen in der Werbeagentur auch auf weitere Dimensionen von Ungleichheit und Macht hin untersuchen können oder aber Schulterblickgespräche generell auf gelingendes Bewertungshandeln hin untersuchen können.
– Elterngespräche in der Schule (Grigorieva) hätte man ebenfalls auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit hin bewerten können, die im Korpus auch eine Rolle spielt.
– Schwarze reduziert, indem sie nicht umfassend Feedbackgespräche auf die Einhaltung der in der Literatur formulierten präskriptiven Vorgaben untersucht, sondern zunächst auf die Ziele der Lehrpersonen fokussiert.
– Rechtliche Betreuungen (Kliche und Pick) hätten auch auf Ziele der Betreuer hin untersucht werden können, die zu den gesetzlichen Zielen in einem Konflikt stehen können (Rechtfertigung vor Betreuungsgericht, zeitliche Ressourcen).

Eine Komplexitätsreduktion über eine Einschränkung von Bewertungsmaßstäben haben die meisten Beiträge gewählt. Andere Beiträge schränken an anderer Stelle (Datenauswahl oder Fokus auf eineN BeteiligteN) ein:

– Knerich et al. reduzieren die Komplexität, indem sie ihre Analysen auf einen relativ kleinen Gesprächsausschnitt, die Eröffnungen und den Übergang

zum Kern, einschränken. Welche Verfahren sich im Verlauf der Interviews finden lassen, wird nur anhand der ersten Züge der interviewten Jugendlichen untersucht.

– Auch Spranz-Fogasy et al. reduzieren, indem sie nur ein spezifisches sprachliches Mittel (Fragen) auf seine Fähigkeit bewerten, die gewünschten Resultate zu erreichen. Spranz-Fogasy et al. fokussieren also nur eine *practice* und bewerten nur diese. Dabei differenzieren sie verschiedene Fragetypen und treffen Aussagen über die jeweilige Leistung (Folgen im Gespräch) einzelner Fragetypen. Sie fragen hingegen nicht generell danach, welche anderen sprachlich-kommunikativen Verfahren geeignet sein könnten, die genannten Ziele in den untersuchten therapeutischen Gesprächen zu erreichen.
– Hauser und Mundwiler grenzen ihren Skopus auf die Zielsetzung und das kommunikative Verhalten einer Partei ein, der Lehrperson. Sie fragen also nicht, wie SuS dazu angeregt werden können, ihre Ziele im Klassenrat zu erreichen.

Dass in den einzelnen Arbeiten jeweils bestimmte Aspekte fokussiert wurden, ist ein Indiz dafür, wie komplex und aufwändig eine bewertende Analyse ist (s. auch Brünner und Pick 2020: 94). Eine Schwerpunktsetzung und gezielte Frage nach bestimmten Aspekten, die bewertet werden sollen, erleichtert den (ersten) analytischen Zugriff auf empirische Daten. Der Band gibt einen ersten (nicht abschließenden) Überblick darüber, in welchen Bereichen eine solche Komplexitätsreduktion möglich ist.

Damit ergibt sich methodisch für *good practice*, dass Analysen sukzessive komplexer aufgebaut werden können und sollten: Ziele und Normen können auch zunächst für sich genommen in einem Feld ermittelt werden. Ziele und Normen, auf die hin Gespräche untersucht werden, können nach und nach ausgeweitet werden. Die Beteiligten, auf deren Ziele und Handeln fokussiert wird, können allmählich ausgeweitet werden.Und es kann auch die Datengrundlage selbst ausgeweitet werden (längere Ausschnitte, mehr Gespräche), wenn es sich anbietet.

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit *good practice* hat selbstverständlich das Ziel, möglichst alle Beteiligten und alle involvieren Ziele und Normen zu ermitteln und zu rekonstruieren und diese empirisch auf möglichst viele Kommunikationsdaten aus einem institutionellen Feld zu beziehen. Dies aber erfordert sehr aufwändige Analysen, die durchaus – wie die Beiträge zeigen – Stück für Stück bearbeitet werden können. Wir sind überzeugt davon, dass sich mit mehr empirischen Analysen Aussagen zu *good practice* stärker generalisieren lassen. Mit dem Band möchten wir weitere Forschung zu Kommunikation in verschiedenen Institutionen anregen.

6 Literatur

Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. Methodische Vorschläge für praxisorientierte Forschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72(1). 63–98.

Bührig, Kristin. 2009. Interpreting in Hospitals: Starting Points for Cultural Actions in Institutionalized Communication. In Kristin Bührig, Juliane House & Jan ten Thije (eds.), *Translational Action and Intercultural Communication*, 151–174. Manchester: St. Jerome Publishing.

Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke & Angelika Linke. 2016. Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hgg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, 1–23. Berlin: De Gruyter.

Hartung, Martin. 2011. Gesprächsanalyse in der betrieblichen Praxis. In Karlfried Knapp, Gerd Antos, Michael Becker-Mrotzek, Arnulf Deppermann, Susanne Göpferich, Joachim Grabowski, Michael Klemm & Claudia Villiger (Hgg.), *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch*, 3. Aufl., 313–333. Tübingen: Narr.

Klotz, Peter. *2019. Werten. Zur Praxis mentaler, pragmatischer und sprachlicher Orientierung*. Berlin: Erich Schmidt.

Menz, Florian, Johanna Lalouschek & Andreas Gstettner. 2008. *Effiziente ärztliche Gesprächsführung.* Wien, Berlin & Münster: Lit.

Pick, Ina & Dorothee Meer. 2018. Wissenschaftskommunikation durch ‚Anwendung'? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In Martin Luginbühl & Juliane Schröter (Hgg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet*, 197–221. Frankfurt: Lang.

Vorweg, Constanze. 2021. Gesprächsrhetorik in Psychologie und Psycholinguistik. In Ernest W.B. Hess-Lüttich (Hg.), *Handbuch Gesprächsrhetorik*, 469–487. Berlin: De Gruyter.

Transkriptkonventionen

Konventionen nach GAT2 (Auswahl):

[ ]	Markierung für Überlappungen, Simultansprechen
(.)	Mikropause
(-)	Pause, Länge ca. ¼ Sek.
(--)	Pause, Länge ca. ½ Sek.
(---)	Pause, Länge ca. ¾ Sek.
(1.5)	Pause, gemessen
beTONung	Besondere Betonung (besonders stark: be!TON!ung)
:	Dehnung (bis zu :::, je nach Länge)
( )	Schwer Verständliches, Vermuteter Wortlaut
((unv.))	Unverständliches
<< ... >Transkript>	Interpretierende Kommentare
	Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen:
?	hoch steigend
,	steigend
–	gleichbleibend
;	fallend
.	tief fallend

Konventionen nach HIAT (Auswahl):

Partiturnotation	Überlappungen, Simultansprechen, Redebegleitendes
.	Assertionen/ Aussagen, fallende Intonation
!	Ausrufe, Aufforderungen, ansteigende Tonhöhe
?	Fragen, ansteigende Tonhöhe
,	Assertionen mit leicht schwebender Intonation
...	Abbrüche
•	Pause, Länge ca. ¼ Sek.
• •	Pause, Länge ca. ½ Sek.
• • •	Pause, Länge ca. ¾ Sek.
((1,5s))	Pause, Länge ab 1 Sek., gemessen
<u>nie</u>	Besondere Betonung
jaa	Auffällige Dehnung (bis zu jaaa, je nach Stärke)
na/ neben	Reparaturen
( )	Schwer Verständliches, Vermuteter Wortlaut
((unv.))	Unverständliches

https://doi.org/10.1515/9783111010083-014